

A 84377

# SZEVEDI NYÁRI EGYETEM

---



1973

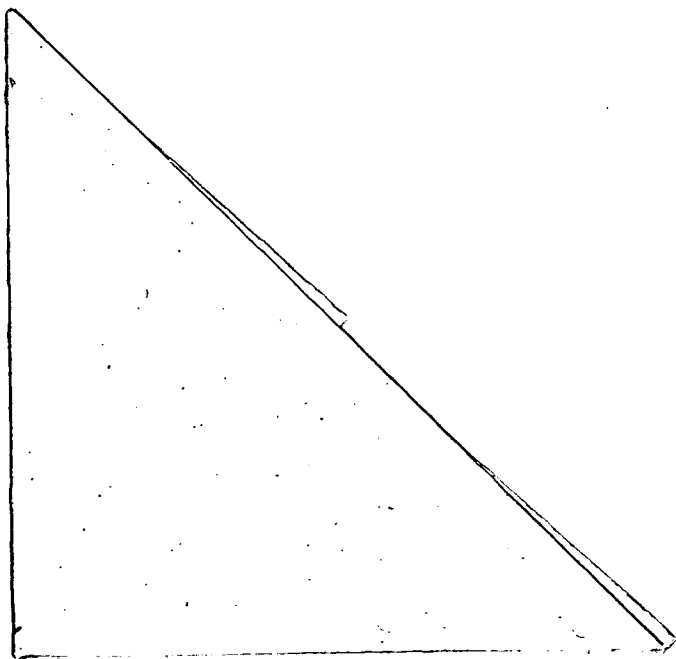
MŰVELŐDÉSELMÉLET

2

CSAK HELYBEN  
OLVASHATÓ

EGYETLEN

TE  
YÜZTEME



A 84377

# ANDRAGÓGIA – FELNŐTTOKTATÁS



SZEGED, 1973.

ÖSSZEÁLLÍTÁS A TIT SZEGEDI MOVELŐDÉSELMÉLETI  
NYÁRI EGYETEMÉN ELHANGZOTT  
ELŐADÁSOKBÓL

Lektor:

DR. ÁGOSTON GYÖRGY

Szerkesztő:

DR. VONSIK GYULA

SZTE Egyetemi Könyvtár



J000334759



A 84377

Kiadja a TIT Csongrád Megyei Szervezete

Felelős kiadó: a TIT megyei titkára

Készült a TIT Rotaüzemében, Budapest VIII., Bródy Sándor u.16

Gyártási szám: 74/180 - Példányszám: 1000 - 23,25 A/5 iv

## T A R T A L O M

Szerkesztői előszó ..... 4

Dr. Vonsik Gyula kandidátus, a TIT főtitkára:

A tudás mint társadalmi cél és eszköz ..... 7

Maróti Andor egyetemi adjunktus, tanszéki csoportvezető:

A felnőttoktatás gondolattörténeti fejlődése.... 39

### FELNÖTTOKTATÁS MAGYARORSZÁGON

Dr. Durkó Mátyás kandidátus, tanszékvezető, egyetemi docens:

A felnőttoktatás rendszere..... 73

Csoma Gyula tanszékvezető, főiskolai tanár:

Az iskolarendszerű felnőttoktatás..... 117

Dr. Bán Károly kandidátus, az MSZMP KB alosztályvezetője:

Ideológiai - politikai oktatás a felnőttképzés  
rendszerében..... 155

Dr. Miklós Károly kandidátus, az MM Szakmunkás Továbbképző

Intézet igazgatója:

A felnőttek szakmai képzése és továbbképzése... 171

Dr. Sz. Várnagy Marianne kandidátus, az OKV osztályvezetője:

Vezetőtovábbképzés..... 189

Hollósi István ezredes:

Katonai oktatás..... 204

Dr. Vonsik Gyula:

A TIT helye a felnőttoktatásban..... 222

## A FELNŐTTOKTATÁS MÓDSZERTANA

Török Iván pszichológus, a TIT Országos Központ osztályvezetője:

A meggyőzés és a személyiség szabadsága az andragógiában..... 243

Dr. Kiss Árpád kandidátus tanszékvezető, főiskolai tanár:

Korszerű didaktikai törekvések és a felnőttoktatás..... 265

Dr. Maróti A. - Dr. Sz. Várnagy M.:

Az aktivizáló módszerekről..... 293

## NÉHÁNY KÜLFÖLDI TAPASZTALAT

Dr. Borivoj Samolovcev: /Jugoszlávia/

A tudományos koncepció és szerkezet problémája a felnőttképzés elméletében..... 316

Jean-Marie Moeckli: /Svájc/

Folyamatos nevelés, kulturális kezdeményezés és kulturális demokrácia..... 333

Dr. Vonsik Gyula:

Az andragógia és a felnőttoktatás fejlődése Lengyelországban..... 354

Ebben az évben másodszor került sor Szegeden a Művelődésméleti Nyári Egyetem megtartására. Témája a felnőttoktatás elméleti és gyakorlati kérdéseinek megbeszélése volt. Az így megfogalmazott feladat mind elméleti sikon, mind a gyakorlati tapasztalatok összesítése terén tömegével kínálta az izgalmasnál izgalmasabb témákat. A nyári egyetem programjának összeállítói sok csábításnak voltak így kitéve, és ha előre nem fogalmazták volna meg önmaguk számára az alapvető célt, akkor talán sokkal izgalmasabb olvasmányt adhatnánk most az olvasó kezébe. De szerencsére a szervezőket nem az izgalmas kérdések érdekelték, nem engedtek a csábító lehetőségeknek, nem azon az alapon válogattak a kínáló témák között, hogy melyek a legvitatottabbak, hanem a felnőttoktatást átfogó kép adására törekedtek. Nem egyszerűen információadás volt a cél, hanem, hogy a szemléleti egységben láttassák a felnőttoktatás elméleti kérdéseit és annak magyarországi gyakorlati folyamatait. A cél nyugodtan mondhatjuk szinte 100 %-ig megvalósult.

Az általános célon túl a nyári egyetem munkájának jelentőségét külön növeli, hogy a felnőttnevelés tudományáról, az andragógiáról, gondolatértéketi, történeti, rendszerelméleti sikon, belföldi és külföldi tapasztalatok felhasználása alapján került sor. Hazánkban ez a tudomány még csak az első lépéseit teszi, éppen ezért mind a kutatók, mind a gyakorló felnőttnevelők számára jó tájékoztatást nyújtanak az elhangzott előadások, illetve a közéletben közreadott előadásszövegek.

A nyári egyetem - mivel tevékenységét nagyrészt műhelymunkának is tekintette - nem szorítkozott csupán a már letisztult igazságok közlésére, hanem a tudomány jelenlegi fejlettségi stádiumában jelentkező különböző hipotézisek elmondását is lehetővé tette. Az elhangzott és így közreadott előadásokban éppen ezért előfordulnak ellentmondások, egy-egy fogalom

vagy folyamat nem azonos értelmezése. A kiadvány szerkesztése sem vállalkozhatott arra, hogy ezeket az ellentmondásokat kiküszöbölje, mivel ez lényegében változtatta volna meg a nyári egyetem munkájáról tájékoztató dokumentumot. Ezen túlmenően azzal is számolni kell, hogy egy-egy kialakulóban lévő tudomány a születés pillanatában nemcsak igazságokat termel. A hipotézisekről, amelyeket a kutatás során felállítanak, csak akkor derült ki, hogy mik, amikor a gyakorlat során kipróbálást nyernek. Ebből kiindulva adjuk közre egymás mellett a néha egymásnak ellentmondó nézeteket is, rábízva a döntés jogát a gyakorlatra mint az igazság próbájára.

Ezzel együtt a kötet megjelenése betöltheti kézikönyv szerepét, amelyben összegyűjtve találhatók meg a felnőttoktatás mai elvi és gyakorlati ismeretei.

Egyetlen szomorúságunk - szerkesztőnek és gondolom az olvasónak is - , hogy a kötet elején nincs ott Darva József a nyári egyetemek megnyitó előadásának szövege. Akik hallgatták, tudják, milyen szenvedélyesen szállt síkra a tudás növeléséért, sürgette a soronkövetkező lépések megtételét. Előadása nem volt leírva, és a sors már nem is engedte meg, hogy leírja. Ha elmondott szavai nem is, de személyiségének varázsa talán felidéződhet azokban, akik a kötetben jelzett problémával foglalkoznak.

Szerkesztő



## A TUDÁS MINT TÁRSADALMI CÉL ÉS ESZKÖZ

Az ember történelme során mindig arra törekedett, hogy meghódítsa a természetet, hogy a természettel folytatott anyagcseréjét mind tudatosabban alakítva vivjon ki egyre nagyobb szabadságot a természet erőivel szemben. Ugyanezt tette és teszi az ember a társadalommal kapcsolatban is. Ebben a harcban csak most, a szocializmus építése kapcsán nyílik meg a lehetőség a teljes szabadság elérésére.

A marxista antropológia abból indul ki, hogy az ember nem egyszerűen a társadalmi termékek egyike, hanem olyan, önmagát szüntelenül meghaladó lény, aki maga alakítja társadalmi viszonyait és önmagát, történelmét, jövőjét. Az ember az egyedüli élőlény, aki célszerű akarattal rendelkezik, aki célra irányuló tevékenységet fejt ki. Miközben az ember ezt teszi, először képzelőerejével megtervezi azt, amit létre kíván hozni. Ha a változásnak objektív feltételei változnak - a lehetőségek növekednek, a változás lefolyásának ideje csökkenthető stb., - akkor az ember képességeinek ezekhez a megváltozott viszonyokhoz kell formálódniuk, de ez nem egyszerű lehetőség, hanem szükségszerűség is.

Lenin már a "Materializmus és empiriokriticizmus" c. művében arról írt, hogy az emberiség legfőbb feladata, hogy gazdasági fejlődésének objektív logikáját legfőbb vonásaiban átfogja, hogy utána ahhoz mind szabatosabban, világosabban és kritikusabban alkalmazhassa gondolkozását és tetteit.

Ennek megvalósításához a társadalmi-politikai feltételek csak most teremthetők meg. Napjainkban ezek az igények nemcsak az egyes emberek szintjén fogalmazódnak meg, hanem társadalmi méretekben, a tömegek vonatkozásában.

Most a társadalomnak mint specifikus egésznek a vizsgálata, a rá jellemző mozgástörvények, a történelmileg kölcsönös összefüggések és ellentmondások megértése feltételezi az ember magasszintű szellemi erőfeszítését, az anyagi világ változásával lépésttartó intellektuális magatartást, a tudás mind magasabb szintű jelenlétét.

Az ember szellemi képességeinek kibontakoztatásához ma mind a történelmi, mind a társadalmi lehetőségek nagyobbak, mint a történelem során bármikor. Most kérdés igazán, mi az ember és mivé lehet, elszenvedi-e passzívan a történelmi eseményeket, vagy alkotó módon részesévé válik azoknak. Ha valaha igaz volt, hogy a tudás hatalom, akkor most százszorososan, ezerszeresen igaz, most kap igazán értelmet a természet, a társadalom törvényszerűségeinek megismerése. Az ember szellemi képességeinek kibontakoztatása ma nemcsak lehetséges, hanem szükséges is, hiszen a kor, amelyben élünk, minden rezdülésével kívánja és kíváltja a szellemi aktivitást. Ennek következménye az a szellemi felélénkülés, amely korunkat egyre inkább jellemzi.

Társadalmunk fejlődésében ma előtérbe kerültek a tudati tényezők. Ma egyre fontosabbá válik, hogy a társadalom fejlődésének szubjektív tényezője, az ember megfeleljen a kor követelményeinek, élni tudjon a társadalom adta lehető-

ségekkel. Ma nyugodtan állithatjuk, hogy a társadalom anyagi életében rejlő lehetőségek nagyobbak annál, mint amit az ember képes kihasználni. A jövő sikerei is egyre inkább feltételezik a szabadon és tudatosan alkotó embert, aki ismeri a célokat, a célok eléréséhez vezető utat, és kész is résztvenni a célok megvalósításában.

Mindez együttesen azt jelenti, hogy társadalmunkban az ember szellemi arculatának átformálása feladataink között most előtérbe került. A szilárd szocialista meggyőződés, a kötelességtudat, a felelősségérzés, a magas szellemi képesség, a szakmai igényesség, az új emberre jellemző erkölcsiség, a munkához és más emberekhez való szocialista viszony kialakítása, az általános társadalmi kapcsolatok formálása, vagyis mindaz, ami az embert emberebb emberré teszi, ez került most közvetlenül napirendre. Ezeknek a célkitűzéseknek a megvalósítása mind az iskolára, mind az iskolán kívül folyó művelődési tevékenységekre igen nagy feladatot hárít.

A szellemi felélénkülés éppen ezért parancsolólag fordította a tudósok, a társadalom politikai és gazdasági vezetőinek figyelmét a tanulás, a tudás felé. Viták és fokozódó gyakorlati erőfeszítések jelzik a már megoldott és még megoldatlan problémákat.

xxx



## I.

A társadalom szellemi életének ma központi problémája a tanulás, a tudás, annak szerkezete, folyamata és mélysége, ez okozza napjainkban a legtöbb vitát és nézeteltérést. Korunkban a tevékenységnek ebben a szférájában forradalmian új követelmények jelentkeznek, amelyeket elméletileg is tisztázni kell.

Tanulás és tudás az ember olyan jellemzője, ami történelme során mindig kimutatható. A tanulás képessége az ember egyik olyan tulajdonsága, amely nélkül az ember emberréválása elképzelhetetlen volna. A tanulás a kezdet kezdetén biológiai jellegű képesség volt csupán, és csak a fejlődés során változott egyre inkább társadalomformáló tényezővé. Marx a tudást az ember olyan specifikumának tartotta, amely történelmileg állandóan változik, amibe az emberi nem objektív és szubjektív összetevői, ismeretei, a tevékenység tapasztalatai és szokásai, a munka eredményében megtestesülő képességek stb. mind beletartoznak. Egyszóval a tudás fogalma alá vonta mindazokat a tényezőket, amelyek a természettel folytatott harcban - az anyagcserében - a társadalom megváltoztatásáért folytatott tevékenységben, az emberi kapcsolatok formálásában, az önmegvalósításban nyomonkövethetők. Értéke a cselekvésben van.

A tudás az ember tájékozódásának olyan eszköze, amely lehetővé teszi az ember számára saját helyének megértését, ennek jegyében való cselekvést, lehetővé teszi magatartásá-

nak a szükségleteknek megfelelő formálását. Viszont a tudás mindenkor magánhordja a történelem mindent meghatározó jegyét.

A tudás mindenkor történelmileg és társadalmilag meghatározott. A marxizmus klasszikusai már régen megállapították, hogy az ember tudatában lévő ismeretek és azok arányai sohasem mások, mint a társadalmi ember öntudatának különböző formái, vagyis ahogyan az élet változik, úgy tükröződik a tudatban is. Az ókorban és középkorban a fejletlen termelési folyamat következtében a döntő szó a humán ismereteké, a művészeteké és a vallásé volt. Ezek ismerete is leszűkült egy szűk elitre, ez felelt meg a fizikai és szellemi munka, a kultúra és tanulás közötti szakadásnak.

Az ember minden időben szert tett valamilyen tudásra, birtokolt valamilyen ismeretrendszer, a megismerésnek az ember mindig elért valamilyen fokára. Hogy ez a fok milyen volt, hogy mit ismert meg, az végsősoron nem függött tőle. A megismerésben és az ismeretszerzésben az embert mindig az irányította és mozgósította, hogy mire volt szüksége történelmi célkitűzéseinek megvalósításához. A társadalmi valóság és annak változása olyan kényszer, amelynek hatása alatt az ember mindent "önként" elsajátít.

Ahogy az élet változik, úgy tükröződik ez a tudatban is. Nem szubjektív elképzelések - akarás vagy nem akarás - azok, amelyek a változást vezérlik, hanem a társadalmi fejlődés valóságos folyamata. Az ember feladata "csupán" az, hogy felismerje ezt a törvényszerűséget, és ennek tudatában avatkozzon be, serkentse azt, amit serkenteni kell és tudatosan győz-

ze le azt, ami gátolja a fejlődést.

Napjainkban az embernek ez a képessége elsősorban a gyakorlati tevékenység szempontjából válik fontossá, mivel egyre inkább feltételévé válik a változás minden formájának. Vizsgálni tehát csak ebben az összefüggésben lehet.

Korunk kényszerítő erővel tudatosítja mind nagyobb embertömegekbe, hogy a tudomány egyre nagyobb méreteket fog ölteni, egyre inkább meghatározza jövőnket. A tudomány - mint kifinomult módszere az emberi cselekvésnek és gondolkodásnak - ősidőktől fogva elkísér bennünket. A kísérleti tudomány - a mai tudomány alapja - néhány évtizeddel ezelőtt született meg. A tudomány és technika összefonódása a múlt században indult meg, és századunk elején már a tudomány is, a technika is behatolt az iparba. A társadalom azonban csak a legutóbbi évtizedek elteltével mérte fel a tudományos elmélet közvetlen hatását, amely egyre növekvő ütemben formálja át magát a társadalmat is.

Napjainkban a tudás kapcsán külön kell szólni a szellemi sokoldalúságról. Korunk a gyors változások kora. Az ember a változásoknak nemcsak okozója, hanem a változások kényszerítő hatással vannak az ember formálódására is, az ember képességeinek alakulására. A változásokat el lehet szenvedni, és tudatos, cselekvő részesévé is lehet válni. Hogy melyik fog dominálni a kétféle hatás közül, azt elsősorban az dönti el, hogy az ember mennyire képes tudásban követni a változásokat. Az elégtelen tudás a változások hatásainak elszenvedését eredményezi. Ezért pl. a sokoldalú ismeret-tartalmat

12

nem lehet az ismeretek, a felhalmozott szellemi értékek oldaláról megközelíteni, hanem csak a gyakorlat, az ember mindenoldalu tevékenysége oldaláról.

Az már régen vitán felül áll, hogy a tárgyi ismeret, az egyes tudományos, művészeti vagy egyéb információk még nem jelentenek tudást, hanem csak feltételét képezik annak, bár a legfontosabb és egyre fontosabb részét. Ebből az is kiderül, hogy a szellemi sokoldalúság, a korszerű tudás nem egyszerűen sokfajta ismeretet jelent. Az ismeretek - tudományos, művészeti stb. - tárgykörének szélesítése és a mélységének fokozása bár igen fontos meghatározója az emberi fejlődésnek, de az ember mint társadalmi lény, és élettevékenysége szempontjából mégis csak egy oldalt fog át - az embernek mint gondolkodó lénynek az aspektusát. Az ember azonban nemcsak gondolkodik, hanem elsősorban tevékenykedik - dolgozik, így vagy úgy benne él a társadalomban stb. Ezen túl az ember tekinthető úgy is, mint biológiai lény, aki anyagcserét folytat, lakik valahol, szaporodik stb. A tudásnak ezekre az oldalakra kell vonatkoznia, de itt sem általában, hanem a történelmi és társadalmi követelményeknek megfelelően, ismeretrendszer<sup>rendszer</sup> és gyakorlatra válthatóság egységében.

A tudás korszerűségét csak így lehet megközelíteni, más aspektusból nem. A mi embereszményünk a mindenoldaluan fejlett egyén. Ez a mindenoldalúság olyan formációt jelent, ami lehetővé teszi a kor megértését, a vele való azonosulási készséget, képességet az új befogadására és annak alkotására. Ebben az összefüggésben a tudás olyan tényezője az embernek,

amely létével lehetővé teszi az ember számára jelenének megértését, a jövő célkitűzéseinek megfogalmazását és annak megvalósítását. Csak ebben az összefüggésben lehet megkövetelni azoknak a jogi és társadalmi - erkölcsi köteleességeknek a rendkívül gondos teljesítését, amelyek a tudásfejlesztéssel - a tanulással - kapcsolatosak.

Kiindulva az alapvető célból, a szocialista, majd kommunista társadalom felépítéséből, a tudatosság és szabadság birodalmának megteremtéséből, a jó és értelmes élet együttes megteremtésének céljából közelítünk a tudás, a tanulás társadalmi helyének és szerepének meghatározásához is. A tanulásnak mint tevékenységnek eredményét a tudáson mérjük. Tanulni lehet ismereteket, magatartást, cselekvési motívumokat, beállítottságot stb. Ennek megfelelően a tudás sem pusztán ismeretbirtoklást jelent, bár napjainkban a közfelfogás így értelmezi. A tudásnak pusztán ismeretbirtoklásra való korlátozása felelt meg az olyan társadalmi formációnak, ahol a kultúra és munka, a fizikai és szellemi munka között kizárólagosság állt fenn. A szocialista társadalmi rendszer, a marxizmus-leninizmus nem tud mit kezdeni a mindentől elrugaszkodott tudással és az ezt célzó tanulás-felfogással sem.

A tudást a cselekvés serkentőjének, a tanulást a cselekvés részének tartjuk. Ebben az értelemben a tudás kettős mozzanatot foglal magába: a tudományos ismeretek meghatározott rendszerét és annak szüntelen alkalmazását a gyakorlati tevékenységben. A tudás tehát nem külső tartozéka az ember-



nek, hanem része minden tevékenységének.

A tudás társadalmi szempontból egyben jövőbelátás is. A törvényszerűségeket kereső és megismerő ember cselekedeteit nem mechanikusan ismétli, hanem a felismert szükségszerűség és lehetőség jegyében tevékenykedik. A szükségszerűség felismerése, a lehetőség eléréséhez szükséges eszközök létrehozása, azok mozgósítása egyaránt magasszintű tudást követel meg.

A tudást tehát mi a cselekvés serkentőjeként fogjuk fel, vagyis úgy, hogy szünet nélkül materializálódik, anyagi erővé válik. Napjainkban pl. a tudomány közvetlen termelő-erővé válásának lehetünk tanúi, és ennek megfelelően az ember tudatában is mind nagyobb arányokban kerül be a tudományos ismeret. A tudományok társadalmi szerepének növekedése együttjár a tudomány gondolkodásban játszott szerepének növekedésével is. Ebben a folyamatban végbemegy egy természetes szelekció, egy arányeltolódás, ami sohasem lehet szubjektív mérlegelés eredménye.

Alapvető világnézeti elveink is változtatást követelnek tőlünk. Mi nem egyszerűen megismerni akarjuk a világot, hanem megváltoztatni. Ha fontolóra vesszük az oktatás társadalmak évezredes fejlődése folyamán betöltött szerepét, akkor szinte kirajzolódik fő funkciója, ami nem volt más, mint hogy konzerváljon egy társadalmi csoportot, megővön egy gazdasági-politikai formációt. Az oktatás bizonyos mértékig biztonsági rendszer volt az uralkodó osztály kezében. Ennek megfelelően a múlt továbbadása volt az oktatás feladata.

Szocialista elveink szerint az oktatásnak - minden formájában - abban rejlik társadalmi hivatása, hogy segítségére van az embernek a változtatásban, kérdések felvetésében ott, ahol a hagyomány csak befejezett tényeket közöl. A jövőhöz való hozzájárulás - az, hogy a társadalmakban meglegyen az ujitó képesség arra, hogy a tegnapi és a mai világot a még előrelátható holnapi világtól elválasztó szakadékokat nehézség nélkül le tudják küzdeni - ez a tudásfejlesztés végső célja.

A régi elképzelés és gyakorlat, amely tudáson az ismeretek birtoklását értette, ebből következően elavult. A tudásnak két lényeges összetevője van: meghatározott ismeretrendszer birtoklása és annak állandó gyakorlati felhasználása, vagyis tudni tudatilag és tudni megcsinálni. A tudás elsősorban megértést jelent, de a megértés viszont csak ott lehet, ahol a társadalmi gyakorlatnak megfelelően az ismerettartalmak meghatározott sorrendben egymásra épülnek, ahol kölcsönösen alátámasztják egymást, kiegészítik egymást. Az ilyen tudás kiindulópontja csak a gyakorlat és végcélja is a gyakorlatra váltás lehet.

Az UNESCO felnőttoktatással foglalkozó konferenciája hangsúlyozta, hogy a fejlődés egyetlen szóban foglalható össze: ember. "A fejlődés az ember, aki minden fejlődésnek a kezdete, a vége, a célja és az utolsó szava." - így hangzik a teljes mondat. A fejlődés tervezése az emberre összpontosított módszert igényel, vont le a végső következtetést a konferencia. Az ember tudása, mint fejlődési faktor, nemcsak a társadalom anyagi, technológiai aspektusára vonatkozik,

az eszmékre, az intellektuális szakavatottságra, a szokásokra, a viselkedésre, a beállítottságra.

Mindebből következik, hogy a tanulási célok tekintetében jelenleg egy magasabb fokozatra törekszünk, ami azt jelenti, hogy nemcsak a tények ismerete fontos számunkra, hanem megköveteljük a tanult ismeretek önálló reorganizálását, az ismeretek önálló feldolgozását, értékrendbe rakását, elrendezését. A tudás így kap a tanulás folyamatában és annak eredményeként új értelmet és tartalmat.

A tudás és ismeret gyarapításának feladata a tartós és módszeres alkalmazkodás mellett azért a képzési célban is döntő változásokat követel. Világunk átalakulását az jellemzi, hogy környezetünk belső összefüggéseinek egyre gyorsabban gyarapodó ismerete és ennek a tudásnak ezzel összefüggő technikai hasznosítása révén olyan gyors ütemben gyarapodó ösztudáshoz és képességhez jutunk el, melynek közvetlen tökéletes birása az individuum számára biológiailag lehetetlen. Tehát egy igényes képzésnek is be kell majd érnie azzal, hogy egyre kisebb hányadát közvetítse az emberi tudásnak és képességnek. Ez arra kényszerít, hogy folyamatosan felülvizsgáljuk és változtassuk a tananyagot, melynek mindenkor a jelenkor lehetőségeihez és szükségességeihez kell igazodnia, melyet azonban összességében feltétlenül az jellemez majd, hogy egyre több régi tudást és képességet kell ujonnan keletkezetttel pótolni. A lényeges hátrányok nélküli tehermentesítésnek, az adattárolásnak és az adatfeldolgozásnak egyre nagyobb mérvű felhasználásával a tudás területén

általános, a képesség területén részleges lehetősége kínálkozik. Ezért minden olyan személyes tényadattudásról le kell majd mondani, amely a közvetlen cselekvéshez és tájékozódáshoz nem szükséges, és az adattárolókból - lexikonokból - való lehívás révén mindenkor rendelkezésre bocsátható.

Ennek a lemondásnak a multban magától értetődővé vált és sokak számára még nélkülözhetetlennek tűnő tényismeretek is áldozatul esnek majd, mert az eddiginél sokkal nagyobb erőfeszítés szükséges ahhoz, hogy megteremtsük a jelenkor megértésének és a gyors változásához való állandó alkalmazkodásnak szellemi előfeltételeit. A multa vonatkozó sok tényadattudásról le kell majd mondanunk: ezzel szemben sokkal teljesebb áttekintést kell kapnunk azokról, a jelenkorban lényeges erőkről, melyek a jövőbe vezetnek el. Azért, hogy ezt lehetővé tegyük, egyfelől sokkal alaposabb tudás szükséges magukról az emberekről, másfelől viszont a mai átlagot jóval meghaladó ismeretekre és képességekre van szükség az egzakt tudományos vizsgálódások és módszertan területén.

Abban a világban, melyet egyre inkább az emberi szellem alakít ki, minden döntéshez elengedhetetlenné válik a tudományos gondolkodás képessége. Ez korántsem csak a technika területére áll, hanem általában az élet valamennyi területére, például a politika feladataira is.

A társadalomtudományokba való bepillantás elengedhetetlen ahhoz, hogy az individuum tisztában legyen önmagával, és beilleszkedjék a társadalomba. Az emberi érzésvilág alapvonásai ismeretének az eddiginél nagyobb mértékben kell magá-

tól értetődő dologgá válnia, mivel az az emberi viselkedés megértésének elengedhetetlen feltétele. Ez egyuttal egyik lehetősége lesz annak, hogy a manipulálásból, valamint a spekulatív gondolkodással való ellenőrizhetetlen összekapcsolásból eredő visszaéléstől megkíméljük az embereket. Ugyanakkor ez a lelki indítékok összehasonlíthatatlan energiatar-talékait is felszabadítja, hogy azokat tudatosan kitűzött cé-lokra használjuk fel.

Az ilyen forradalmi változásnak egyuttal előfeltétele, hogy az összes általános érvényű értékrendszereket és megrög-ződött viselkedési sémákat újra meg újra kritikailag megvizs-gáljuk abból a szempontból, hogy a jelenkori szituációkkal mennyiben állanak összhangban. A követelmény, mint olyan nem látszik ujnak, mert a régi értékrendszerek leváltása minden nagyhorderejű fejlődés és alapvető átalakulás ismérve volt. Mindemellet két lényeges különbség van a multtal szemben. Egyfelől az újjárendezéseknek az ujonnan érvényesülő eszmé-nyekből, ideológiai elvekből kell következniök, aminek alap-ján a közvetlen környezet változásaiból származó hatásokat értelmezni kell. Másfelől a meglévő állandó bírálatának kö-vetelményét az oktató nemzedéknek be kell oltania a tanuló nemzedékbe, azaz az állandó átalakulását elvvé kell emelni.

## II.

Az általános kortendencián túl a szocializmus mint megvalósuló társadalmi valóság külön is rányomja megkülönböztető jegyét a tudásra. A szocialista társadalom embere éppen azzal tűnik ki, hogy a kellő ismeretek elsajátítása és alkalmazása mellett tudatában van annak, mit miért cselekszik, ismeri a társadalmi fejlődés törvényszerűségei irányát. A szocializmusban éppen ezért a tudományos, művészeti és technikai ismeretek elsajátítása természetes emberi szükségletté válik, a társadalmi haladás szocialista útja nélkül elképzelhetetlen. A szocializmus feltételezi és ki is váltja ezt a tudást.

A szocializmus mint társadalmi formáció lehetővé és szükségessé teszi a szabad és tudatos cselekvés kialakítását társadalmi méretekben. Ennek gazdasági és politikai feltételei már megértek, megteremtése elodázhatatlanná vált. Ezt teszi időben sürgetőbbé a tudományos-technikai forradalom, amely nemcsak kiváltja a tudományos gondolkodást, hanem a megvalósulás feltételeként is igényli.

A tudás magasabb szintre való emelését szükségessé és lehetségessé teszi az a tény is, hogy a társadalmi összgyakorlat tartalma elmélyült és differenciáltabbá vált, lehetségessé és szükségessé vált a hosszú távon való gondolkodás. A bonyolult társadalmi folyamatok megértése, a résznek és egésznek együttlátása igényli a tudatosság növelését, de egyben a tudatosság magasabb szintje feltétele a jelentkező

feladatok megoldásának is.

A kommunista társadalom célját az ember immanens erőinek kifejlesztése képezi. Ez a cél egyaránt magában foglalja az ember testi és intellektuális erőforrásainak kifejlesztését. Tudvalevő, hogy az ember lehetőségeinek még egy kis részét sem használja fel kellő mértékben. Ha pl. a tehetséges vagy speciálisan begyakorlott emberek egyes képességei rendkívüli fejlődését rendszerint más, legtöbbször a természetes intellektuális adottságaik és testi kvalitásaik igen középserű fejlődése kíséri.

Sürgeti a feladatok megoldását, hogy már most is ellentétek vannak a társadalom nagy tömegeinél levő empirikus szemlélet és a valóságban létező világ és a változásának megértése között. A gyors változás, a társadalom anyagi folyamataiban, a tudomány és technika eredményeként jelentkező új alkotások tömege, azok megértése már most is problémát okoz. Csak nehezíti ezt a helyzetet az is, hogy az empirikus szemlélet, ami kötődik a szemléletességhez, egyoldalúságával lehetetlené teszi a változás törvényszerűségeit megérteni képes elvont gondolkodás kialakulását.

Végül hangsúlyozni kell, hogy a kulturális és általános nevelési munka klasszikus céljaihoz, a tudás és ismeret, valamint a műveltség lényegét adó magatartás formálásához ma mind nagyobb mértékben zárkózik fel az az igény, hogy az embert alkalmassá kell tenni az egyre gyorsuló változások befogadására, képessé kell tenni a vele való azonosulásra. A hagyományokat kritikai felülvizsgáló, az évszázadok óta

megrögzött szokásokat állandóan mával szembe-  
hangba hozó gondolkodás és cselekvés kialakítása válik ma  
szükségessé.

Korunkban az elmúlt évezredekkel ellentétben a tanu-  
lás megszűnik az emberi cselekvés kezdete lenni, kezdi át-  
fogni az egész életet. A fiatal éveket éppugy kíséri, mint  
a felnőtt kort, nemcsak felkészít az életre, szabályozni is  
kezdi azt, a munkában és a pihenésben az élet végső határáig.

A társadalmi feladatok élére többek között a korszerű  
tudás kialakításának kell kerülnie, amelynek fő célja az új  
és egyuttal modern ember nevelése, tartalmát tekintve első-  
sorban az általános és szakképzettség magasabb színvonalra  
való emelésére kell irányulnia. Mindkét említett terület  
összefügg az intelligenciával és a szakmai képesítéssel, az  
alkotással és a kezdeményezéssel, az állampolgári magatar-  
tással, a társadalmi felelősségérzettel, a gazdaságosság, a  
munka termelékenységének növelésével stb.

A szocialista társadalomban éppen ezért a tudomány  
nemcsak a megismerés eszköze, hanem folyamatosan egyre inkább  
az új társadalom építésének eszközüvé is válik. Ez magyaráz-  
za azt a törekvést, hogy a tudomány eredményeit mind gyorsab-  
ban kívánjuk bekapcsolni a termelésbe, az ember mindennapi  
gyakorlati tevékenységébe. Ma már általánosan elfogadtatott  
tervezési elv, hogy a gazdaságbar. elképzelt haladás csak ugy-  
oldható meg sikeresen, ha valamennyi népgazdasági ágban .  
tervszerűen alkalmazzuk a tudomány legújabb eredményeit. En-  
nek elsődleges feltétele, hogy az ember - mint mindenféle



haladás legfontosabb tényezője - mind nagyobb mértékben vállalhatta magáénak a tudomány igazságait.

A tudásfejlődés történelmi folyamatában most olyan változás megy végbe, amilyennel a megelőző korszakokban az emberiség nem találkozott, nem is találkozhatott. Most nem egyszerűen az eddigi ut folytatásáról van szó, a társadalmi szükséglet most nem az eddigi fejlődésre jellemző mennyiségi változás továbbfolytatása, hanem - határozottan mondhatjuk - forradalmi változás, mind a tartalomban, mind a formákban.

Pl. az ésszel és alkotói akarattal bíró embert az elmentmondás, az érvelés, a vitatkozás, az emlékezés, a bevétel lehetősége kötelezte és kötelezi el a teremtő evolúciónak. Ez a folyamat ütemeit és méreteit tekintve most sokszorosan felülmulja a természetes fejlődés minden eddig ismert ütemét. Hozzá kell szoknunk ahhoz, hogy alaposan megismerjük magunkat, a környező természetes és mesterséges világot, megtanuljuk alkalmazni a tudományt tevékenységünk minden formájában. Most a tudomány adta lehetőséggel élve válogatnunk kell ismereteink, hagyományaink között, és gyorsan meg kell szabadulni mindentől, amit tudatlanságunk vagy társadalmi fejletlenségünk szült. Képesnek kell lenni arra, hogy érzékeljük és ismerjük azokat a törvényszerűségeket, melyek jövőnket meghatározzák, vagyis el kell köteleznünk magunkat a tudománynak. Jövőnk attól függ, hogyan élünk azzal a hatalommal, amellyel a tudomány felruházott minket.

A gyorsan fejlődő szocialista társadalomban a tömegek tudása és ezzel együtt az oktatás egyre inkább szabályozó erő

szerepét tölti be, mind a termelőmunkában, mind a politikai fejlődésben. Napjainkban mindinkább elmondható, hogy a szociális problémák megoldásának kulcsa is - mivel társadalmi rendszerbeni feltételei vannak - a tanulásban, a tudásban van. Talán most már el lehet mondani, hogy társadalmunkban az emberek jelentősebb része eljutott az emberiség fejlődésének felnőtt korát jelentő első napjaihoz, amikor mindent jobban meg kell gondolni, amikor minden újabb lépés megtétele előtt elengedhetetlen a szellemi erőfeszítés. A megoldandó feladatok sorába került a szellemi magatartás és intellektuális beállítottság kialakítása. Elsősorban a felnövekvő fiatalságot kell ebben a szellemben nevelni.

A most kibontakozó változás lényegéhez tartozik, hogy kialakul a "tanuló társadalom".

A régi Athénban a tanulás azok részére, akiknek ehhez a lehetőséget a rabszolgák munkája megteremtette, nem meghatározott órákhoz, helyzethez és életkorhoz kötött, különálló tevékenység volt, hanem társadalmi cél. Most - hála a társadalmi haladásnak, a tudománynak és technikának - nem kevés számú ember lehetősége az ilyen értelemben vett tanulás, az egész társadalomé, a társadalom természetes szükségleteként megjelenő igény. Milliók számára válik a tanulás társadalmi céllá és szükségletté.

A szocialista társadalom emberének többet kell tudnia arról, hogyan hozza ki önmagából a legjobbat, a legtöbbet a jobb és értelmesebb életet, többet kellene tudnia a társadalom szervezetéről, arról, hogy az miként szabályozható, többet

kellene tudnia az őt körülvevő fizikai világról stb. és mindezt azért, hogy a világot és önmagát úgy változtassa, hogy annak eredményeként megteremtődjön a teljes szabadságot jelentő harmónia.



A felépülő új társadalom dolgozóinak szellemi gazdagsága feltételezi a legmélyebb eszmei meggyőződésnek és a széles politechnikai műveltségnek összekapcsolását az erkölcsi tökéletesedéssel és a fejlett esztétikai izléssel. Az új társadalom embere harmonikusan fejlett személyiség kell, hogy legyen, aki egyesíti magában a kommunista meggyőződést, az erkölcsi tisztaságot és a fizikai korszerűséget.

A tudás ebben az értelemben válik a haladás feltételévé. Az emberré válás eddigi folyamata bizonyítja, hogy a tanulás mint emberi képesség, feltétele volt ennek a folyamatnak. Mindent összevetve a megvalósuló szocializmus, a forradalmi átalakulás feltételezi az ember képességeinek gyors fejlesztését, közülük is elsősorban a tudását. A jövő emberének tudása nem öncélú ismeretekből kell, hogy álljon, hanem olyanokból, amelyek ahhoz szükségesek, hogy az ember létezni tudjon.

3

Az új társadalom munkában születik, az anyagi és a szellemi javak létrehozásában. Munkában születik az új ember, aki kulturált, szellemileg fejlett, tudományosan és technikailag képzett személyiség, akinek a tudás az életének szerves része. A munka emberének állandó, szakadatlan és egyre növekvő tökéletesedése rendszeres és tömeges hozzászoktatása az ismeretekhez, a tudományhoz, a művészethez, a szocialista

társadalmi formáció szellemi fejlődésének egyik jellemző törvényszerűsége. A szocialista meggyőződésű ember kialakulása mindenekelőtt a tömegek eszmei nevelését tételezi fel, hozzá szoktatást az ismeretekhez, a kultúrához és a marxista-leninista világnézet elsajátításához, aminek át kell mennie a társadalom minden egyes tagjának tudatos meggyőződésévé.

A szocialista társadalom építése hozza létre a személyiség kibontakozásának feltételeit. Az emberek minden egyéni vonása, minden benne rejlő tehetsége és adottsága feltárul, és az új társadalom viszonyai között mélyebben és teljesebben nyilvánulhat meg. "Az egyén igazi szellemi gazdagsága" - jegyezte meg K. Marx - minden tekintetben tényleges viszonyainak a gazdagságától függ."

Az új társadalom embere intellektuálisan csak úgy növekszik, mint egy valamilyen közösség tagja szoros szellemi és munka-érintkezésben az őt körülvevő emberekkel, s éppen a társadalmi viszonyainak ebben a gazdagságában rejtőzik valódi szellemi gazdagságának az oka.

Marx Károly a szocialista társadalom fontos vonásaként huzta alá a következőt: az ember minden szellemi lehetőségének általános fejlődése és az ember teljes felszabadulása. Már a szocializmus feltételei között valóban minden dolgozó ember előtt megnyílik az alkotó gazdagodásnak és a szellemi értékek megszerzésének határtalan lehetősége. A kommunizmus idejére minden pozitív emberi vonás tökéletesedik, és az anyagi és a szellemi kultúra minden szférájában megteremti gyümölcseit. A maga teljes szélességében kibonta-

kozik "valamennyi ember hivatása, küldetése és feladata, az, hogy teljes egészében kifejlessze a maga képességeit."

A személyiség teljes intellektuális fejlődésének lehetősége kialakul és meghatározott mértékben megvalósul már a szocializmus korszakában, mivel a szocialista társadalom érdekelte minden ember sokoldalú és harmonikus fejlődésében. Minél gazdagabbak, kulturáltabbak és képzetebbek lesznek dolgozó tömegek, annál aktívabban, tudatosabban tudnak részt venni majd a szociális alkotásban, és ezzel következőképpen gyorsabban, intenzívebben fog fejlődni az egész társadalom is.

Az így megfogalmazott feladatokból következik, hogy napjainkban egyre nagyobb segítséget kell nyújtani a társadalom valamennyi dolgozójának ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjon a gyors változásokhoz, hogy miközben alakítja saját környezetét, maga is formálódjon. Olyan szellemi képességeket kell kialakítani a szocialista társadalom széles dolgozó tömegeinél, aminek birtokában az egyén a társadalmi hatások elemzése és bírálata alapján racionálisan dönteni tud és a döntésnek megfelelően képes kialakítani tevékenységének irányát, valamint viselkedési formáját. A feladat megvalósításánál figyelembe kell venni a következőket:

- 1./ Most a magasszintű tudás igénye nem kevesek szükségleteként jelenik meg, hanem a társadalom szükségleteként. Másik oldalról a társadalmi fejlődés nemcsak igényli a tömegek tudásának gyorsabb és minden emberre kiterjedő folyamatát, hanem lehetővé is teszi, feltételezi és kiváltja azt. Ez a társadalmi determináltság egyben tartal-

mát tekintve a köznapiság, az elemi ismeretek szintjén volt. Ez következett a termelés szintjéből, a termelőeszközök színvonalából, a társadalom jellegéből stb. Most egyre inkább megjelenik a tudományos gondolkodás igénye, a tudásnak a mindennapi empirikus ismeretek szintjéről az összefüggések ismeretének szintjére való emelése.

A tudás társadalmi szerepének növekedését mutatja, hogy a megismerésnek adott fokára elért emberek százszázalékánál jelenik meg az igény a köznapi szinten álló tudásának a tudományos gondolkodás szintjére való emelése. Ebben kifejeződik az az út, amit a társadalom megtett a fizikai és szellemi munka, valamint a kultúra és munka közötti szakadék felszámolásában.

- 2./ Napjainkban éppen a társadalmi munkamegosztásból adódó részfeladatok megoldása szükségessé teszi, hogy fokozott erővel munkálkodjunk az alkotás feltételeinek megteremtésén és ezek közül is a hozzá szükséges tudás létrehozásán. Az alkotás az ember saját lényegét megvalósító folyamat, az ember önmaga megvalósításának folyamataként fogható fel. Az alkotás mint igény, egyenes arányban van a szellemi serkentettséggel, olyan éhséggel, amely elsősorban belülről fakad. Ezért az emberek tömegeit kell megtanítani alkotni. Pl. ezelőtt az újitás csak a tudomány, a technika és a művészet embereinek volt feladata, ezzel szemben ma az újitás be kell, hogy hatoljon minden egyén mindennapi tevékenységébe, annak minden formájába. Újítani, alkotni csak kellő ismeretek birtokában lehet.

3./ Eddig a tudás többnyire az ember külsődleges tartozéka volt /"okos ember"/, most viszont éppen a szocializmus célkitűzéseiből és megvalósulási folyamatából adódóan "közelebb kerül egymáshoz a munka és kultúra, a munkán belül gyorsabban növekszik a szellemi hányad stb. - a tudományos ismeretek rendszerezett elsajátítása és gyakorlatban való felhasználása társadalmi szükségletté válik, az ember természetes tartozéka lesz. A tudás egyre inkább megszűnik a munkától különvált rész lenni és válik azzá, amivé válnia kell: az ember természetes sajátjává".

### III.

A tudás terjesztésének, az ismeretek továbbadásának, mindig van egy korhoz és elérendő célhoz kötődő technikája, amit esetről esetre ki kell dolgozni és alkalmazni. Ebben a legfontosabb mindig a tartalom, az eszközök és célok összeegyeztetése, a szükségletek és lehetőségek számbavétele. Az így jelentkező feladatok megoldásának keresésében napjainkban egyre nagyobb a nyugtalanság. A kényszer kettős irányu. Egyrészt a modern társadalomban a változások felgyorsulása igényli és kiváltja a tudás állandó és gyors változásának igényét, másrészt mind több ember - mint egyén - ismeri fel, hogy a tanulásnak az egész életre ki kell terjednie. Mindkét irányból jövő kényszer újabb és újabb feladatok elé állítja a tudás fejlesztésével foglalkozó szervezeteket és intézményeket, az iskolától a tömegkommunikációs eszközökig.

Abból kell kiindulni, hogy a mai világban csak az az ember képes emberi életet élni, alkotó módon résztvenni a mindennapok tevékenységében, aki amellett, hogy rugalmasan képes alkalmazkodni a megváltozott szituációkhoz - amit ő maga teremt magának -, ugyanakkor az alkotó szakember szakavatott relativ autonómiájával is rendelkezik. Ezt az autonómiát, alkotó magatartást csak a sokszínű tanulmányi lehetőségekkel, a differenciált tartalmakkal és formákkal lehet elérni. A gyors változásokhoz ezért a tudás fejlesztésével kell segítséget nyújtani valamennyi dolgozónak.



A ma emberének problémáját többek között az adja, hogy be kell rendeznie a változásnak arra az állandó folyamatára, amely a környezetében megszakítások nélkül végbemegy, és amely tőle a gondolkodás szakadatlan megváltozását is megköveteli. Másik probléma, hogy a tudás tartalmát adó ismeretek terjedelme gyorsan - a történelem előrehaladásával egyre gyorsabban - növekszik, és a társadalmi szükségleteknek megfelelően /de az egyes tudományok belső fejlődéstörvényeiből adódóan is/ az ismeretek felhalmozásában is végbemegy az egyenlőtlen fejlődés, amely a tudásban is arányváltozásokat követel. Nem véletlen, hogy napjainkban olyan sok szó esik arról, hogy mennyi tudományos és mennyi egyéb, pl. művészeti ismeretre van szüksége a ma emberének, vagy, hogy a tudományos ismeretek esetében mennyi legyen a természettudományos ismeretek és mennyi a társadalomtudományos ismeretek aránya.

A szabadidő várható növekedését a szabadidő - intézmények, tehát a klubok, kulturtermek, művelődési otthonok és kulturparkok, sportpályák és uszodák, művészetbarát egyesületek, turistacsoportok, menedékházak stb. fejlődése fogja követni, amelyek részben kompenzáló, részben maguk is tudást fejlesztő funkciót töltenek be. Fel kell tételezni azt is, hogy az urbanizáció a hetvenes évek második felében meggyorsul, s hogy a kulturált és nevelőhatású pihenés problémájának megoldása ebben az időben kiéleződik. Mindez a szervezésen túl az oktató-nevelő munka számára is speciális feladatokat jelent.

A közvetlen célkitűzés egyre inkább úgy fogalmazódik meg, hogy minden dolgozó férfi és nő számára gondoskodnunk kell a továbbképzésről, úgy hogy egyben meg is szervezzük szabadidejének ésszerű felhasználását. Egyre inkább a gyakorlati következtetések szintjére kerül az a gondolat, hogy a tanulás nem korlátozódhat a formális iskolai oktatásra, hanem annak számtalan formában, számtalan intézményen keresztül kell realizálnia. Ezen túlmenően biztosítani kell, hogy a tapasztalatokhoz kötődő ismeretszerzést - mint egyoldalu folyamatot - kiegészítse, sőt megelőzze a tanuláson keresztüli ismeretgyarapítás.

Régen a tudás megszerzéséhez az ut elsősorban és szinte kizárólag a könyveken keresztül vezetett. /Nem véletlen, hogy minden nagy személyiség életrajzában olvashatunk arról mennyi könyvet olvasott, mennyire szerette az életrajzi regényeket, történelmi és tudományos írásokat stb./ A mai világ szintén bőven kínálja a könyveket, de melléjük felzárkóztatva a televíziót, rádiót, filmet, utazást, magnót és hanglezet stb. A többcatornán érkező ismeretek már önmagukban is megkövetelik a rendezést, hogy ne egyszerűen csak vegyes keverékként ülepedjenek le. A rendeződésnek is a törvényszerűségek, a valóság ismeretének alapján kell történnie, nem a véletlenszerűség jegyei alapján.

Ebből következik, hogy az állandó tanulásra, a korszerű tudásfejlesztésre való áttérés valósággal forradalmasítja az oktatást. Ennek a forradalmi változásnak a végrehajtásához csupán a hagyományos iskolarendszer oldaláról közeled-

ni, egyet jelent a sikertelenséggel.

A tankötelezettség határa világszerte egyre feljebb kuszik. Mind többen járnak iskolába 18, 22 éves korig. És az említett jelenségek következtében nincs megállás. Egyre inkább a holtig tanulás lesz a normális állapot. Elmosódik az "életre való felkészülés" és az "élet" határa. Nemcsak a munkát kíséri szüntelenül továbbtanulás, az átképzés, hanem az iskolába is betör a munka.

Az általános iskolát végzők további tanulás - választása, majd később pályaválasztása az egyén sorsát nem zárja le, hanem távlatot nyit előtte. A dolgozók középiskolái és egyetemei, a más pályára lépés, a továbbtanulás soha le nem zárható perspektíváját biztosítják minden felnőtt számára. Ma szakmunkásból technikussá, elektroműszerészből mérnökké, középfoku technikusból felsőfoku technikussá képezheti magát az, aki szakmáját hivatásnak tekinti és - bontakozó képességei alapján továbbtanulva - magasabb szintű munkára vágyik.

A permanens és az egész társadalomra kiterjedő képzés megvalósítása feltételezi az egyetem és munka, az iskola és tömegkommunikáció, a pedagógusok és más értelmiségiek együttműködését, a központi tervezést és jól koordinált irányítást. Ennek első lépése lehet egy olyan szemléletbeli változás, amelynek eredményeként - elsősorban a hagyományos iskola hiveinél - azonos helyre kerül az iskola és iskolán kívüli képzés minden formája.

A permanens képzés igénye egyben egy másik igény meg-

fogalmazását is jelenti: ki kell alakítani az iskolán kívüli képzés hatékony formáit. Mivel az iskola sem számszerűen, sem a sajátos igények miatt nem válhat a permanens képzés egyedüli műhelyévé, szükségessé válik hatékony, eddig talán nálunk szervezetten és tudatosan nem eléggé alkalmazott formák bevezetése. Az ilyen változás egyben azt is jelenti, hogy növelni kell azoknak a társadalmi szervezeteknek és intézményeknek az oktatásban játszott szerepét, amelyek eddig is ezen a területen tevékenykedtek.

Szükséges, hogy a felnőttek teljesen megértsék, hogy megfelelő iskolai munka révén minden állampolgár számára lehetségessé válik az önálló tanulási készség és szokások elsajátítása. Ezek a készségek és szokások segítenek nekik abban, hogy elérjék a bonyolult, modern társadalomban való feladatvégzéshez szükséges tudás minimumát.

A közös feladatok megfogalmazásánál ki kell emelni a következőket. Elsősorban - állandó folyamatként - új igények kielégítéséről kell gondoskodni a társadalom, a tudomány, a technika fejlődésének megfelelően. Másrészt továbbra is biztosítani kell a fejlődésben lemaradt személyek továbbtanulási lehetőségét, ösztönözni kell őket arra, hogy befejezzék a be nem fejezett tanulmányaikat. Harmadrészt biztosítani kell az egymásraépülést, a különböző szintekről induló embereknek úgy, hogy ennek eredménye a permanens oktatás legyen. Továbbá biztosítani kell, hogy a tudásfejlesztés, az egyes tudományok elsajátítása összhangban legyen a munkából fakadó, a szakmák szüntelen változó igényeivel. Végül be kell

rendezkedni arra, hogy mindezt elsősorban munkaidőn kívül kell elvégezni. Az így felvázolt feladatok igénylik, hogy az ismeretterjesztési, tájékoztatási módszerek és rendszerek új formáit nozzuk létre, vagyis találjuk meg az így jelentkező feladatok megoldásához vezető legjobb utat.

A társadalmi valóságból fakadó differenciálódó igények a tanulás differenciálódásához is vezetnek, ami egyben azt jelenti, hogy a tanulás egyre inkább individualizálódik. Az oktatási formáknak - a segítségnek - éppen ezért követnie kell ezt az irányt, biztosítva, hogy modern oktatási formákban és módszerekben olyan lehetőséget kínáljunk, amely lehetővé teszi, hogy ki-ki "individuális" elképzeléseinek megfelelően alakíthassa ki tanulmányait, annak tartalmát, formáját, ütemét.

A művelődési alkalmak egyenlőségét kell különböző módon szervezett tanulás segítségével biztosítani. Az oktatási formáknak lehetővé kell tenni, hogy mindenki elhatározásának megfelelően tanuljon, igényeit megfelelő formában elégíthesse ki, számára legadekvátabb formában képezhesse magát, a társadalomnak viszont biztosítani kell, hogy az ilyen tanulási rendszer szervesen beépüljön a társadalom oktatási rendszerébe.

Ezek a célkitűzések korszerű tanmeneteket igényelnek, korszerű feltételeket, tanulási formákat, olyan képzési rendszert, amelyben mindenki megtalálhatja számára legjobban megfelelő formát. Ezért különleges fontosságot kell tulajdonítani a továbbképzést szolgáló különböző zárt és nyitott for-

máknak. Mindezek azonban csak akkor szervezhetők meg, hozzátólk működésbe hatékonyan, ha modern tanulási pszichológia, elsősorban a felnőttoktatás eszméi és az oktatási technológia lehetőségei rendelkezésünkre állanak.

x x x

A tudatos beavatkozás érdekében mindenekelőtt tudnunk kell leszámolni a ma még élénken ható romantikus előítéletekkel, a multat kritikátlanul őrző és mára vonatkoztatva is maradéktalanul elfogadó szemlélettel. A szellemi élet felélénkölését sokan ma csak mint mennyiségi változást fogják fel, és ennek megfelelően a multban kialakult arányokat kívánják benne erőszakkal fenntartani. Érvényt kell szerezni annak az egyedül tudományos szemléletnek, mely szerint nem lehet egy adott kor eszménye alapján egy más korban ítéletet mondani. A tudástartalom megítélésében egyedüli mérce csak a ma valósága lehet, a kor amiben élünk, a társadalom, amely adott fejlődési szakaszban van, a cél amit meg akarunk valósítani. Igényeket megfogalmazni ma nem lehet sem az ókor, sem a középkor, de még a századforduló műveltségesezményei alapján sem.

A tudásnak és a hozzá vezető utnak, a tanulásnak ilyen felfogása, mindennapi szemléletté válása nem megy harc nélkül. A tanulás állandó, megszakítás nélküli folytonosságát teoretikusan, fogalmi síkon ma már szinte mindenki helyesléssel fogadja. Ez bár a multhoz képest haladás, de korántsem elegendő. A fogalmat a gyakorlat síkján kell valóra vál-

tani, a következtetéseket ott kell egyértelműen levonni. A permanens képzés olyan forradalmi változásokat sürget, amelyek szükségessé teszik az összes régi elképzeléseket, szokásokat felülvizsgáló céltudatos tevékenységet. A változás napjainkban még csak a gondolkodás síkján jelenik meg, a gyakorlat vonatkozásaiban még a kezdeti lépések megtétele előtt állunk. Meg kell vívni a harcot az arisztokratizmussal, konzervatizmussal, az áltudományos nézetekkel, le kell győzni a szokásokat, a régi tapasztalatokon nyugvó hiedelmeket. A tudás fejlesztésénél számolni kell azzal a dialektikus ellentmondással, hogy minél magasabb szintű lesz a tudás, annál nagyobb szellemi éhséggel párosul, vagyis a nagyobb tudás mindig együtt jár a szellemi kielégületlenséggel. Egy szinten túl ez az ellentmondás a tudásért folyó harc legfőbb mozgatóerejévé válik. Ugyanakkor azzal is számolni kell, hogy minél alacsonyabb szinten van a tudás, annál kisebb a szellemi éhség és az ebből származó mozgató energia is kisebb. Itt tehát a külső, tudást kiváltó energiahatásra annál nagyobb szükség van, minél alacsonyabb szintről kell a felemelkedést biztosítani.

A tudományos kutatások ma már bebizonyították, hogy a tudás magas szintje nem valami kivételes képesség eredménye, hanem olyan potenciális lehetőség, amely minden emberben adva van, csak tudatosan, differenciáltan és tervszerűen kell fejleszteni. A tanulás éppen ezért válhat társadalmi céllá, olyan folyamattá, amely nem kötődik életkorhoz, órákhoz és helyhez, olyan folyamattá, amely megtisztul minden öncélú ismeretektől.

### Felhasznált irodalom

- MARKO MARKOV: Szocializmus és társadalomirányítás  
/Kossuth 1973./
- V.ROMAN: A tudományos-technikai forradalomról  
/Kossuth 1972/
- E.MARKARJAN: A marxista kultúra-elmélet alapvonásai  
/Kossuth 1971/
- VARGA KÁROLY: Modernizálódás és tömegkommunikáció  
/MRT Szakkönyvtár 1973/
- V.G.AJANASZJEV: Irányítás, képzés /Kossuth 1973/
- EDWARD SAPIR: Az ember és a nyelv /Gondolat 1971/
- Dr.NAGY JÓZSEF: A középfokú képzési rendszer fejlődési  
tendenciái és távlati tervezése  
/Kossuth 1972./
- RÓZSAHEGYI EDIT: Cél és tevékenység /Kossuth 1973/
- BORRHUS F.SKINNER: A tanítás technológiája /Gondolat 1973/  
A felnőttoktatás demokratizálása  
/Convergence 1972. 3.szám/
- MARCEL De Clenk: A felnőttoktatás fogalma napjainkban
- Dr.COLIN BLAKEMORE: A tanulás határai /New Scientist 1972./
- JEROLD W. APPS: A holnap felnőttoktatója - néhány gondolat és kérdés /Adult Education 1972.  
3.sz./
- KAZIMIESZ WOJCICCHOWSKI: /A felnőttoktatási rendszer koncepciója Lengyelországban /Oswioto Deroslych  
1972. 5.szám./



## A FELNŐTTOKTATÁS GONDOLATTÖRTÉNETI FEJLŐDÉSE

A népműveléssel és a felnőttoktatással foglalkozók általában úgy tudják, hogy szakmájuk története a felvilágosodással kezdődik. Igaz, hogy az egész nép tanításának eszméje ekkor születik meg, de a szervezett keretek közt folyó, önálló-sult oktatás csak a XIX. század közepén jelenik meg. Az első népfőiskolát a híres polihisztor, Grundtvig 1844-ben nyitotta meg, és nincs megbízható adatunk arra, hogy ezt megelőzően létezett volna a gyakorlatban is felnőttoktatás. A Természettudományi Társulat, a mai TIT elődje ugyan 1841-ben alakult meg Magyarországon, és elsődleges céljai közt ott találjuk a szélesebb körben tartandó nyilvános ismeretterjesztő előadásokat is, de 25 évnek kellett eltelnie, mire az első ilyen előadásra mégis sor került.

Miért fontos ez számunkra? Azért, mert a felnőttek tanításának létrejöttét magától értetődően kötjük a felvilágosodás eszméihez, sőt még azt is kimutatjuk, hogy abban az időben a termelőeszközök fejlődése váltotta ki a közműveltség fejlesztésének szükségletét,<sup>1</sup> de az, amit a felnőttoktatás és népművelés kezdeteként említhetünk, éppenséggel a felvilágosodás ellenében jött létre. A felvilágosodás gondolatvilágában a természettudomány iránti igény uralkodik; az első népművelési törekvések központjában viszont anyanyelvi, irodalmi, történelmi, földrajzi ismeretek állottak. A felvilágosodás ateista volt,

és a hittel szemben a tudomány racionális erejére hivatkozott; az első népművelők - mint Grundtvig is - a vallásra. A felvilágosodás a világpolgárt tekintette ideáljának, a népművelés viszont a nacionalizmus jegyében fogant hazafiságot terjesztette.

Grundtvig jelszava az "isten, király, haza és nyelv" volt. Első népőiskoláját a következő szavakkal nyitotta meg: "Senkit se tanítunk itt azért, hogy a jövőben szakmát szerezzen magának, s hogy tudást nyerjen azért, mert megélhetést akar biztosítani magának. Azt tételezzük fel, hogy a fiatalok parasztok és polgárok akarnak lenni, s azok is maradnak, mi pedig megtanítjuk őket mindarra, ami szükséges ahhoz, hogy úgy viselkedjenek, mint a közösség érett és független tagjai".<sup>2</sup>

Azt lehetne persze mondani erre, hogy Grundtvig irányzata, ha a tudomásunk szerint az első is volt, de csak egy a sok közül, s talán nem is a legjellemzőbb a felnőttoktatás kialakulására. De a Grundtvig-típusú népőiskola hamarosan elterjedt a többi skandináv országban, s még Németországban is megjelent. És a XX. század elején alapított angol Munkás Művelődési Egyesület vezetője, Mansbridge is ezt vallotta: "a felnőttoktatásnak az élettel kell foglalkoznia és nem a megélhetéssel". Ez az egyesület az európai felnőttoktatás másik fő típusának volt a megalapozója: az angolszász nyelvterület mellett helyet kapott a skandináv országok munkásmozgalmában is.

E tények el kellene, hogy gondolkodtassanak bennünket annak az állításnak a helyességét illetően, mely szerint a munka

jellegének megváltozása járult hozzá a felnőttoktatás kialakulásához. Jelenlegi népműveléstörténeti ismereteink alapján ez nem bizonyítható. Legalább is közvetlenül nem lehet kimutatni a kettő kapcsolatát. Azt viszont tudjuk az ipar történetéből, hogy a XVIII. században és a XIX. század első felében a gyári termelésben kevés a szakmunkás. A gyárakat épp az jellemzi a kézművesekkel szemben, hogy sok szakképzetlen munkaerőt alkalmaznak néhány képzett mester vezetése alatt. Gyakran nőket és gyermekeket, akiknek proletár voltát, teljes kiszolgáltatottságát döntő mértékben épp a képzetlenségük határozta meg.<sup>3</sup> A tömegtermelésnek azonban épp ilyen munkásokra volt szüksége: velük részmunkát lehetett végeztetni, és azt, mint alacsonyabb értékű munkát, alacsonyabb bérrel lehetett fizetni.

Figyelmeztető számunkra az is, hogy a népművelés első hullámai nem erre a rétegre, hanem a parasztságra irányultak. S még a felvilágosodás eszméiből levezethető oktatási szükségletek és felismerések is azt bizonyítják, hogy a népművelés első próbálkozásait szükségképp a parasztság körében kell keresni.

A felvilágosodás korában a fiziokratizmus volt az a gazdasági irányzat, mely felismerte a felnőttek tanításának fontosságát. Ez a felfogás azt hirdette, hogy az életet a természeti törvények határozzák meg, tehát ezeket érvényesülni kell hagyni, hogy az élet a természet rendje szerint alakuljon. Káros az a beavatkozás, mely nem kedvez a természet fejlődésének. Ezért meg kell ismerni a természeti törvényeket, és alkalmazkodni kell hozzájuk.

A fiziokraták a természetes növekedés elvének megfelelően úgy gondolták, hogy a gazdasági élet számára nem az ipar, hanem a mezőgazdaság adja az értéktöbbletet. Ott ugyanis a termék magától is növekszik, gyarapodik a külső környezeti feltételek hatására. Így az értéktöbblet forrása nem a munka, hanem maga a természet, ezért a hozzá kapcsolódó ismereteknek sem a konkrét munkatevékenységhez kell kapcsolódnok, hanem a természetben lejátszódó folyamatok megértéséhez kell vezetniök.

A fiziokratizmusból született meg az úgynevezett filantrop /emberbaráti/ nevelési felfogás. Ez úgy vélte, hogy az emberi természet hajlik a jóra s a kulturáltságra, s ha mégsem él vele, akkor azért nem, mert a benne szunnyadó bölcsesség még nem ébredt fel benne. A nevelés feladata tehát, hogy ezt a fejlődést elindítsa. Mégpedig úgy, hogy az embert kapcsolatba hozza a kultúrával. Így pontosan az a folyamat játszódik le benne, mint a természetben. A kultúra azt a szerepet tölti be, mint a napfény, amelynek hatására a bimbóból virág fakad, a tojásból madár lesz.<sup>4</sup>

Mindezzel felidézttük azt, ami a népművelés és felnőttoktatás kialakulásának eszmevilágához, mint lényeges elem hozzátartozik. Most már csak az a feladatunk, hogy konkrétan határozzuk meg azt az eszmerendszert, amely ezt a tevékenységet átfogta. Így jutunk el a népművelés romantikus felfogásához.

A romantika a felvilágosodás terméke, de annak egyuttal ellenhatása is: a racionalizmus helyébe az irracionalizmust, a tények helyébe a képzeletet, az egyetemesség helyébe az indi-

viduálisat állítja. Mindez jelzi, hogy a felvilágosodás elgondolásait a kor nem képes a társadalmi gyakorlatba átültetni. Ebből következik, hogy megváltozik az a meggyőződés, mely szerint tudománnyal a problémák megoldhatók. A romantika felfogásában a problémák csak egy másik világban oldhatók fel, nem az ember külső, hanem tudatának belső világában. Így kerül a kultúra központjába az erkölcs, majd a romantika későbbi szakaszában a művészet. A felvilágosodás a tudással társadalmi egyenlőséget akart elérni; a romantika belenyugszik az egyenlőtlenségbe, de azt hirdeti, hogy a közösen vállalt eszmék révén mégis minden ember egyenlő jogúvá válhat. Ezen eszmék: a vallásosság és a polgári értelemben vett hazafiság, a nacionalizmus. Az előbbi a feudális középkor ideológiájának felujítása, az utóbbi viszont teljesen új képződmény. A közös nyelv, a közös hagyományok, az irodalom és a művészet a kialakuló nemzetek területi egységében élő emberek összetartozását hivatott erősíteni.

A dán népfőiskolák létrejöttének és a nacionalizmusnak a kapcsolatát Dánia sajátos történelmi helyzete teszi érthetővé a XIX. század első felében. A német hatással szemben fokozódó önérzet és a vitatott területi problémák kiváltották az érdeklődést a hazai történelem, irodalom, nyelv és általában a hazai hagyományok iránt. Ugy látszott, az ország ereje azzal biztosítható, ha minden tagja ugyanazoknak a hagyományoknak a birtokosává válik. Szükségessé vált tehát egy erre irányuló mozgalom, mely egyszerre terjeszti a nemzeti kultúra értékeit, s végzi el az állampolgárrá nevelés feladatát. Ez lett akkor a dán népfőiskolák hivatása.

Önkéntelenül is felmerül a kérdés: ha Magyarország hasonló helyzetben volt a XIX. század első felében, miért nem jöhetett létre nálunk ugyanolyan erőteljes népművelési mozgalom? Hiszen tudjuk, hogy a reformkor egész sorát teremtetten meg a különböző kulturális intézményeknek, egymás után jelentek meg az ujságok, tehát volt forrongás, éledés a művelődésügyben. De azt is tudjuk, hogy egyik sem vált a népművelés és a felnőttoktatás intézményévé. Talán a hamar bekövetkezett veszített szabadságharc miatt? De hiszen Finnország meglehetősen erős cári elnyomás alatt hozta létre népfőiskoláit, könyvtárait és felnőtteket foglalkoztató tanuló köreit, és ezek mindmáig eleven alkotó elemei művelődésügyüknek. Tehát a politikai elnyomás idején is meg lehetett volna teremteni a nép széles körű tanulásának bázisát. De ez nem történt meg, még akkor sem.

Könnyű lenne hivatkozni arra, hogy a magyarság nem szeret tanulni. Még korabeli dokumentummal is szolgálhatnánk. Berzsenyi Dániel 1833-ban írta meg "A mezei szorgalom némely akadályáról" szóló munkáját, amelyben panaszolja, hogy a bevándorolt német parasztok mind tudnak valami mesterséget, még télen is ezzel foglalkoznak, de a magyarok még a földművelés helyett is szívesebben pásztorkodnak, vásárokra járnak, télen meg pipáznak, furulyálnak, aminek egészen más következménye van, mint a mesterségek gyakorlásának.<sup>5</sup>

Még ha el is fogadnánk ezeket a jellemvonásokat, akkor is el kellene ismernünk, hogy e tulajdonságok társadalmi okokra vezethetők vissza. És ez a reformkorban sem volt más, mint

a feudális elmaradottság és a polgárosodásnak szinte teljes hiánya. Érdekes összevetnünk ezeket az adatokat: Dániában 1750-ben még 55 000 a nincstelen parasztok száma és csupán 6000 a birtokos paraszt. 1835-ben már 42 000 birtokos parasztról irnak, az I. világháborút követően pedig a dán mezőgazdaság földterületének 90 %-a a birtokos parasztság kezén van, és a birtokos parasztok száma 200 000. Magyarországon a II. világháború után történt meg csak a nagybirtokok felosztása, addig pedig nincs számottevő nagyságú birtokos parasztságunk.

Ezt a párhuzamot azért érdemes itt megemlíteni, mert a II. világháborút megelőző években a népi írók mozgalma épp a dán példa követésére biztatott, s még a háború utáni évek szabadművelődési mozgalmában is felbukkant ez a mintakép. Együtt jelent meg a kisparaszti birtokokra építő mezőgazdaság eszménye a szövetkezés gondolatával és a népfőiskolákkal, amelyeket a falusi elmaradottság felszámolásának nagy lehetőségeként emlegettek, s próbáltak mozgalommá szélesíteni. Ezzel együtt a népművelés romantikus felfogása is bevonult a magyar értelmiség tudatába. Mégpedig azzal a múlt századi filantróp szemlélettel együtt, mely apostoli küldetésnek, valóságos népmentő munkának fogta fel a kulturaterjesztés misszióját. Így a romantikus népművelés csaknem egy évszázados késéssel nyert polgárjogot nálunk. Olyannyira, hogy nemcsak a népiek mozgalma, hanem az egyházak, valamint a Horthy-kor hivatalos szervei is a népművelés romantikus felfogását vallották. Tehették, hiszen benne megtalálták mindazt, ami ennek a népellenes uralom-

nak ideológiai bázisát jelentette: elsősorban persze a nacionalizmust.

Természetesen a magyar népművelés nem jellemezhető kizárólag a romantikus felfogással. De a XIX. század végén Európában elterjedt népszerűsítő irány ismét csak több évtizedes elmaradottságunkra utal a felnőttoktatás területén. A népszerűsítés az ugynevezett humanista műveltségeszményt tekintette alapjának. Eszerint a kultúra minden területét meg kell ismerni, a műveltségnek tehát egyetemesnek kell lennie. A teljesség azonban csak viszonylagos lehet: azokra az értékekre kell kiterjednie, amelyek kiállták az idő próbáját, és mint örök értékek, az emberi nagyság, a humánus kiteljesedésének foghatók fel. Ezek elsősorban az ókor "klasszikus" kultúrájában találhatók, annak is inkább az irodalmi és művészeti alkotásaiban. Ezért ezek a humanista műveltség súlypontjai.

A humán értékek függetlenek mindenféle érdektől. Nincs köztük tehát az anyagi hasznot hajtó munkához s éppígy a politikához sem. Ebből következik, hogy a műveltség "élettől elvont", s mentes a gyakorlati vonatkozásoktól. Arra sincs szükség, hogy a műveltség gyakorlati alkalmazásával foglalkozzunk, mert aki a kultúra értékeit elsajátította, egyszersmind olyan képességek birtokába jutott, amelyek mindenféle helyzet megoldására képesé teszik őt. A kultúra átadásában sincs szükség módszertani felkészültségre; a tudományt jól ismerő ember jó előadónak tekinthető. Ha mégsem, az csak azért van, mert nincsenek vele született képességei a szónoklásra, amellyel hallgatói figyelmét lekötné.



F meggyőződésben egyszerre két súlyos tévedés huzódott meg. Az egyik, hogy a művelődő egyén aktivitását a kulturterjesztők aktivitásával helyettesítette, a másik, hogy a művelődést az ismeretek terjesztésével és elfogadásával azonosította, nem ismerve fel a befogadás bonyolult folyamatát, s annak azonos tartalom mellett is sokféle tényező szerint módosuló végeredményét. Ha azután kissé alaposabban vizsgáljuk meg a népszerűsítő felfogás gyakorlatát, még további hibákra is bukanhatunk.

A népszerűsítés hívei azt gondolták, hogy a kultúra magától nem jut el a tömegekhez. Ugy kell tehát kínálni nekik, s ha másképp nem megy, szinte "rájuk kell erőltetni".<sup>7</sup> S mert a kultúra nélküli emberek veszélyeztetik a társadalom belső egyensúlyát, a kulturát birtokló műveltekre nagy felelősség hárul. Ki kell válogatniok a kultúra legnagyobb és ezért a terjesztés szempontjából legfontosabb értékeit, s azokat népszerűen kell előadniok, hogy megkönnyítsék megértésüket és átvételüket. A felnőttoktatás tartalma tehát ebben a feltételezésben nem igazodik sem a közönségnek megnyerendő emberek érdeklődéséhez, sem azok meglevő tudásához vagy konkrét szükségleteihez. Általános eszmények szerint /valójában azonban a tervezők ízlése szerint/ fontosnak vélt értékeket terjesztenek, anélkül azonban, hogy ezekre igény mutatkozna.

A népszerűsítő népművelés ezzel szinte leküzdhetetlen terhet vesz magára. Hamarosan be kellene látnia, hogy a népszerű hangvétel ellenére sincs számottevő érdeklődés az efféle kulturaterjesztés iránt. Hogy ez a népművelés számos kudarca

ellenére mégsem jut el alapállásának felülvizsgálatához, arra talán bizonyosság, hogy a mi népművelésünk s azon belül különösen ismeretterjesztésünk gyakorlatában máig is kísért ez a felfogás, s vele együtt jár már huzamosabb ideje az általános érdektelenségből fakadó válságérzet. Ismérveit könnyen felfedezhetjük: a tématervek összeállítását, anélkül, hogy a legcsekélyebb mértékben is figyelembe vennék az elérendő csoportok ismeretszintjét, érdeklődését, műveltségszükségletét; az előadók felkészülését anélkül, hogy ismernék azt a terepet, amelyen dolgozniuk kellene és azokat az embereket, akikhez szólniuk kellene; az előadásos módszerhez való makacs ragaszkodást, azaz az érveléssel, hogy biztosabb, ha csak a szakember beszél, és nem töltjük az időt a laikus hallgatóság fecsegésével. S végül az a furcsa szokás, hogy mikor az ismeretterjesztő program minden eleme már előre el van készítve, csak akkor keresnek hozzá közönséget. Az előadás és az előadó szándéka nem adekvát tehát a várható hallgatósággal, legfeljebb annyiban, hogy a népszerűsítés fokát igyekeznek a hallgatóság összetételéhez mérni. Lényegében azonban mindegy, kiknek szól az ilyen előadás, az a fő, hogy minél többen hallgassák végig. A szervezőket nem érdekli az elsajátításban mutatkozó eredmény, mert az eredményességet egyedül az előadó teljesítményén és a jelenlevők számán mérik.

Mai felfogásunk szerint az ismeretadást pontosan fordított sorrendben kellene előkészíteni: adott emberekhez kell kiválasztanunk a nekik szükséges tartalmakat és a náluk eredménnyel alkalmazható módszereket. A munka tartalmát és formá-



A liberálisok szerint a művelődés magánügy, a művelődésügy szervezőinek csak a lehetőséget kell biztosítani hozzá. Tegyük lehetővé az önkéntes és szabad részvételt a kulturális programokon, anélkül azonban, hogy bármely nézetet egyedül érvényes igazságként próbálnának elfogadtatni.

Találó ezzel kapcsolatban Franz Pöggeler-nek, az NSZK-ban élő katolikus felnőttoktatáselméleti szakembernek az ellenvetése. "A laikus soha sincs abban a helyzetben - írja egy 1959-es tanulmányában <sup>10</sup> -, hogy a maga eszközeivel meggyőződjék a tudományos ismeretek érvényességéről. Sohasem tudja ezeket felfogni, s ha azt hiszi is, hogy mindent megértett, azt a tudomány tekintélyébe vetett vak hitéből kifolyólag teszi. S ez éppen nem az ítélet és cselekvés szabadsága". Összegezésül megállapítja, hogy ezért nem lehet jogos a laikus vélemény-szabadsága a tudományos szakértőkkel szemben. Ez a szabadság legfeljebb a tagadásban nyilvánulhat meg, az el nem fogadott nézetek helyett új álláspontok kialakításában sohasem. Mert abban már más szakemberek véleményére kell támaszkodnia, tehát sohasem lehet független a tudományos szakértőkhöz fűződő kötöttségtől. Nélkülük pedig nem tud érdemlegesen állást foglalni.

Az igények kielégítését hirdető liberális irány a másik végletet jelenti a népszerűsítéshez képest. Éppoly egyoldalú és tarthatatlan, mint amaz, mégis hozzá hasonlóan hosszú életű. A polgári felnőttoktatásban máig is uralkodó szerepet tölt be a maga "semlegességével", pártok és irányzatok feletti ál-

laspontjával, de nem ismeretlen hazai gyakorlatunkban sem. Bár uralkodó irányként csak rövid ideig élt a XX. század elejének szabadoktatásában és a II. világháborút követő évek szabadművelődésében, de ma is erősen jelen van kulturális életünkben a művészeti alkotások magyarázatának heves ellenzésében, a kommersz kultúra terjesztésében, a szórakozási igényeknek a tanulást-tanítást kiszorító hatalmában.

A népszerűsítő felfogás másféle ellentétét a pragmatikus irány hozta létre. Ebben a felfogásban csak azt kell elszámoltatni a kulturából, ami hasznos. A hasznosságot azonban a társadalomból kiszakított és önmagában vett egyén szempontjából nézi, és csak jelenlegi szükségleteire vonatkoztatja. Nem törődik az objektív társadalmi szükségletekkel és a történelmi nézőponttal, tehát a távlatokkal sem. A múlt kulturája haszontalan számára, illetve csak akkor nem az, ha a jelen gyakorlatában közvetlenül felhasználható. A jövővel azért nem törődik, mert az szerinte ugyis kiismerhetetlen. A jövőt ezért a jelenben adódó helyzetek egyszerű meghosszabbításának tekintti, s csak annyiban foglalkozik vele, hogy a mindenkori helyzethez való gyakorlati alkalmazkodást hirdeti.

Ugyilátszik, hogy mindezzel ki tudja küszöbölni a népszerűsítés hibáit: a gyakorlattól és az aktuálistól való elvonatkoztatottságot, az emberek érdektelenségét és érdeklődésének hiányát a kultúra és a tanulás iránt. De ezek helyébe újabb hibákat hoz. A pragmatikus felnőttoktatás nem tud átfogó műveltséget adni, amellyel meg lehetne érteni a világot, amely-

ben élünk, változásaival és lényeges összefüggéseivel együtt. És éppen ezért a társadalmi gyakorlatot sem tudja segíteni, az élet valódi formálásának képességét sem tudja szolgálni. Kényszerűen leszűkíteni hatáskörét a szűken értelmezett gyakorlatra, és csupán egyes képességek fejlesztését szorgalmazza. A pragmatikus felnőttoktatásban a legnagyobb helyet az úgynevezett közhasznú tanfolyamok és a nyelvoktatás kapják. Kisebbségi arányban szerepel benne a művészeti képességek ápolása és a testedzés. És szinte teljesen eltűnik programjaiból a tudomány, ami pedig a korszerű világképhez, világnézethez elengedhetetlen.

A pragmatikus felfogás könnyen kapcsolódik az igények kielégítésére törekvő liberalizmushoz. Ily módon még üzletté is teheti a felnőttoktatást, olyan vállalkozássá, amelyben nem jelent problémát az anyagi bevétel. Jellemző tünet pl. hogy Svájcban a Migros élelmiszer-kereskedelmi vállalat klubiskoláiban a praktikus igényeknek megfelelő tanfolyamok jövedelmező vállalkozásnak bizonyulnak.

Magyarországon ez az irány sohasem tudott elterjedni. Feltehetően azért, mert a mi felnőttoktatásunknak nem is volt igazán polgári szakasza. Bár a pragmatizmusnak nyoma gyakorlatunkban itt-ott felfedezhető, de ez csak mellékes jelenség egyéb céljaink között. Természetesen szó sincs arról, hogy kárhoztatnunk kellene a gépirási, könyvelési, autóvezetési, háztartási, kertészeti, szabás-varrás, lámpaernyőkészítő stb. tanfolyamokat. Sőt, jó lenne, ha ezekből még több lenne. Több

embert vonzanának közművelődési intézményeinkbe, és bevételi gondjaikat is csökkenthetnék. De káros lenne, ha ezek kizárólagossá vagy uralkodóvá válnának, és lemondanánk arról, hogy a társadalmi fejlődés szükségleteinek megfelelő műveltséganyaggal foglalkozzunk.

A pragmatizmusban minden esetre olyan racionális elem található, amelyet kár lenne figyelmen kívül hagyni. És ez a művelődésnek a gyakorlatra való irányultsága. A gyakorlatiaság körét azonban ki kell szélesítenünk a partikuláris lét kezeire, és a közéletiség problémáival kell párosítanunk. Ez az igény azonban a XIX. században és a XX. század első felében még a politizáló felnőttoktatásban is csak korlátozott mértékben jelentkezhetett.

A munkásmozgalomban ugyan kezdeteitől fogva együtt volt a politikai harc és a kultúra elsajátításának szándéka, de ez az egység - a munkásság hátrányos társadalmi helyzete miatt - a művelődést egyoldalúan az aktuális politikai harc függvényévé tette. A művészet agitativ fegyver lett, a tudomány pedig a propaganda eszköze. A kultúrából csak az vált fontossá, ami a politikát közvetlenül szolgálhatta.

A munkásmozgalom művelődésében tehát a pragmatizmushoz hasonló jelenség játszódtott le, azzal a döntő különbséggel, hogy itt nem az egyén érdeke szerint való hasznosság, hanem a társadalmi fejlődés szempontjából legpozitívabb osztály érdeke határozta meg a műveltségelemek kiválogatását. Ámde mégis bizonyos korlátozottsághoz vezetett ez az érdekeltség, és úgy

látszott, hogy a kultúra egyetemességét vele szemben a hagyományos értékeket megbecsülő humanista műveltségesszmény és a hozzá kötődő népszerűsítő népművelés jelenti. A történelem azóta igazolta, hogy a munkásmozgalom művelődése egyoldalúsága ellenére is előbbre vitte a felnőttoktatást, mint a gyakorlati problémáktól és a társadalmi szükségletektől magát elhatároló - tehát végeredményben éppugy korlátozott - enciklopédizmus. A bizonyosságot erre nemcsak az jelenti, hogy a munkásmozgalom kulturális hagyományaiból nőhetett ki az a szocialista népművelés és felnőttoktatás, mely kezdeti kulturális egyoldalúsága és politikai practicizmusa ellenére ma már mindinkább a kultúra egyetemes értékeinek válik hordozójává, hanem az a, talán meglepő változás is, amelynek következtében a polgári felnőttoktatásban egyre erősödik a politikai nevelés fontosságának érzete, sőt helyenként már központi szerepet kezd betölteni.

Bár a hazai felnőttoktatásra ez a fejlődési folyamat, vagyis a polgári felnőttoktatás politizálódása már nem hatott, mégis érdemes legalább vázlatosan áttekinteni főbb állomásait, mert az erősödő nemzetközi kapcsolatok következtében mind több dolgunk lesz ezeknek az irányzatoknak a képviselőivel.

Századunk közepéig a felnőttoktatás nemzetközi kapcsolatai gyérek voltak. Ezért a kialakult irányzatok hatása is csak inkább az egymással szomszédos országokban érvényesült. Így Magyarországon az ország sajátos orientációja következtében inkább csak német hatásról beszélhetünk.



A II. világháború után azonban élénkebbé váltak a nemzetközi kapcsolatok. Megnőtt az érdeklődés a felnőttoktatás elmélete iránt is, és ez a szakirodalom jóvoltából a nézetek és koncepciók cseréjét tette lehetővé. A közeledést erőteljesen fokozták a nemzetközi küldöttségcserék és konferenciák, különösen az ENSZ kulturális szerve, az UNESCO által rendezett felnőttoktatási világkonferenciák. E konferenciák anyagának áttekintése közben az az érzésünk, mintha az egyes országok közt mutatkozó nagy különbségek ellenére is a felnőttoktatásban egy integrációs folyamat indult volna el. Észrevehető a törekvés a célok egységesítésére és a tapasztalatok általánosítására. Az egymásnak ellentmondó irányzatok fenntartásait természetesen nem lehet egyszerre leküzdeni, de mégis tanulságosak azok az eredmények, amelyek mutatják, hogy legalább az alapelvek tekintetében mégis lehetséges közös platformot találni.

Az UNESCO első nagy nemzetközi konferenciáját 1949-ben, Dániában, Helsingörben tartotta. A színhely kiválasztása jelképes volt, a dán népőiskolák kezdeményező szerepét akarták vele elismerni. Ezen a tanácskozáson azonban a felnőttoktatás szakértőit szkepticizmus jellemezte. - Érdemes-e az embereknek kulturát adni - vetették fel többen is a világháború eseményeire célozva -, ha az nem képes őket visszatartani az embertelenségtől?

Jean Guéhenno, a felnőttoktatás párizsi főfelügyelője referátumában így fogalmazott:<sup>11</sup> "Soha az emberi szellemet, a tömegek szellemét aljasabban még meg nem sértették. Soha hazugságok, álokoskodások, propagandák nem voltak erősebbek." Véleménye szerint azonban ez nem az emberek kulturájának, hanem kulturáltságuk fogyatékosságának köszönhető. "Azok az emberek, akiket csupán írni, olvasni és számolni tanítottak, még jobb rabszolgákká válnak, és kétségtelen, hogy az embereket nehezebb a félműveltség ellen megvédeni, mint a teljes tudatlanság ellen". "Az olvasás semmit sem jelent, ha nem tudjuk a nyomtatott papíron a hazugságot az igazságtól megkülönböztetni."

Szerinte a hiba abban rejlik, hogy az iskola csak félműveltséget ad, s a gyermekek akkor hagyják abba a tanulást, amikor gondolkodóképességük kialakul. Ezzel szellemi fejlődésüket a véletlennek szolgáztatjuk ki. A tömegközli eszközök kalmár lármája megbénítja gondolkodásukat, s mindegyik azután arra megy, amerre családi eredetű előítéletei és a környezete viszik. A többség kritika nélkül készségesen fogadja el azt, ami ezekből az eszközökből feléje áramlik.

A legsürgősebb feladat: a gondolkodásra kell megtanítani mindenkit. Az a népművelés semmit sem ér, mely csak a kultúra eszközeit terjeszti, de a kritikus elsajátítással semmit sem törődik. Nem a szabadidő egyszerű eltöltéséről van itt szó, s annak szórakoztató kitöltése még egyáltalán nem kultúra. De a jólétesültség sem ad műveltséget. Csak az a népművelés tölti be feladatát, mely segít mindenkit, hogy korába il-

leszkedhessen. A tanulásnak "magából az élethől kell kiindulnia, az életre kell támaszkodnia és az élethez kell elvezetnie".

A kultura egyéni elsajátítása és a műveltség gyakorlati felhasználhatósága az, amit Guéhenno gondolatmenetéből elsődlegesen kiemelhetünk. Mindkettő fontos tényezője a felnőttoktatásnak. Am Guéhenno ebből azt a következtetést vonja le, hogy a nevelés feladata, hogy egyéneket teremtsen, akik választani tudnak, és akiket felkészítettek "az elkerülhetetlen és szent magányosság harcaira". Nézőpontja tehát - sok helytálló megállapítása ellenére - individualista, amelyet azzal egészít ki, hogy minden emberben ki kell fejleszteni a mások iránti testvériség és felelősség érzését. Ily módon az ember önmaga és a közösség rabszolgasága közt a féluton haladhat.

Azért érdemes Guéhenno szavait viszonylag hosszabban idézni, mert bennük jól felismerhető a jelenkori polgári felnőttoktatás kettős arculata. Egyrészt az a következtetés, hogy a múlt századi öncélú művelődés ideje lejárt, s a tanulás gyakorlati irányultságának is többnek kell lennie, minthogy az egyéni léte kereteibe zárkózott ember nani szükségleteit szolgálja. Korunk egyre világosabban veti fel az ember társadalmiságának, társadalmi szerepének és helytállásának problémáját, és ezt többé egyetlen irányzat sem odázhhatja el. A polgári felnőttoktatás azonban más részből - mint Guéhenno szavai is mutatják - többnyire nem tudja feladni individuális nézőpontját. Az egyén felől nézi a társadalmat, és így az emberi viszonylatok rendezésére sem tud mást, mint etikai választ adni. A testvériség és felelősség érzésének kifejlesztésével

akarja megoldani azt, amit csak politikai tevékenységgel lehetne. Ha azonban valaki a társadalmat csupán egyedek összességének tekinti, s nem veszi tudomásul ezek kapcsolatában a társadalmi viszonyokat s azok meghatározó erejét, akkor nem is juthat más eredményre.

Az igazság kedvéért meg kell említenünk, hogy Guéhenno a felnőttoktatás fő teréneként említi a munkát és a politikát. De a munkában lényegében csak a mesterség alapos technikai ismeretéig és a munkában való részvétel öröméig jut el, a politikában pedig a pártok feletti értelemben vett "igazság" szolgáltatásban álló felelős magatartásig. A két terület kapcsolatával is próbálkozik: a munkával elégedett ember szerint inkább érez közösséget a világgal, s a világ része lesz saját boldogságának. A munka és a politika társadalmi vetületével azonban nem foglalkozik, az egyén lehetőségeit erre nem vonatkoztatja. Így a konkrét problémákhoz kötődő javaslatai végül is csupán általánosságha fulladó jámbor óhajok maradnak.

Amit azonban a felnőttoktatás fő területeiként említett, az a következő évtizedekben mindinkább uralkodóvá vált a nemzetközi tanácskozások tematikájában.

Az UNESCO 1960-ban a kanadai Montrealban tartotta II. Felnőttoktatási Világkonferenciáját. A találkozó vitáinak központjában a felnőttoktatás megváltozott helyzete állott a gyorsuló technikai, technológiai változások világában. Az előadók arról a kihívásról beszéltek, amelyet a technikai fejlődés állított a felnőttoktatás elé: ez nem pusztán az oktatás

tartalmának és módszereinek korszerűsítését követeli, de végső soron azt is eldönti, uralni tudjuk-e sorsunkat vagy megbomlik az egyensúly az ember és környezete között. Ez nagy mértékben függ attól - mondták -, hogy az ember képes lesz-e ismételten alkalmazkodni változó környezetéhez, képes lesz-e életében akár háromszor, négyszer is szakmai tudását ujjal felcserélni vagy éppenséggel szakmát váltani. De nemcsak szakmai-technikai felkészültségét kell rendszeresen felfrissíteni, hanem egyszersmind meg kell értenie megváltozott társadalmi környezete új követelményeit is.

Charles Barbier a tanulságot így fogalmazta meg referátumában: "Többé nem elméleti ismeretek és feltételezetten örök igazságok közvetítése a fő probléma, hanem az, hogy az egyént oly állapotba kell hoznunk, hogy megértse a változásokat, alkalmazkodjék hozzájuk és aszerint reagáljon, cselekedjék. Ennek következményeként a kiindulási pont csakis környezetük, mindennapi életük, otthonuk, műhelyük, gyáruk vagy irodájuk lehet, ideértve szabadidőbeli foglalkozásaikat is." <sup>12</sup>

Ugyanaz a felismerés fogalmazódott meg ezekben a szavakban, mint amit az I. Felnőttoktatási Világkonferencián Guéhenno fejtett ki. Ez a felfogás láthatólag Franciaországban terjedt el a felnőttoktatásban. Joffre Dumazedier, a nemzetközi híré szociológus 1952-ben kiadott tanulmányában ezt az elvet "eleven kulturának" nevezte, mondván, hogy a legkorszerűbb felnőttoktatás nem ismeretterjesztés, hanem bevezetés a mindennapi élet művészetébe. <sup>13</sup> A tudományok ugyanis a dolgoknak csak az egyik oldalát világítják meg, és csak azoknak

érdekesek, akik valamely tudományág szakemberei, vagy valamelyikben tanulmányokat folytatnak. Az eleven kultúra megszerzése viszont minden ember érdeke, mert a dolgokat a tudományok, művészetek és a filozófia segítségével összefüggéseikben mutatja be, s nem korlátozódik eszmékre és elméletekre, mert az ismereteket a tettekkel köti össze. Így megadja az eszközöket ahhoz, hogy az életet emberibbé tegyüik.

Dumazedier szerint az eleven kultúra fő vonásai:

- a/ Hozzásegít annak megértéséhez, hogyan illeszkedik a dolgozó ember a termelés és fogyasztás törvényeibe, hogyan helyezkedik el osztályában és környezetében, és hogyan illeszkednek ez utóbbiak a nemzethe, átalakítván azt.
- b/ Kinek-kinek lehetővé teszi, hogy nem csupán munkahelyén vagy a szakszervezetében, hanem városában is betölthesse szahad állampolgári felelősségét, azaz gazdasági, szociális, állampolgári és politikai felelősségét.
- c/ Igyekszik a legteljesebb fizikai, erkölcsi, intellektuális és technikai kihontakozást biztosítani azáltal, hogy nem terheli meg az emlékezőtehetséget, ellenben a gondolkodás folyamatát és a kifejezés eszközeit fejleszti.

Az eleven kultúra nem veti el a hagyományos kulturát sem, de adaptálásával új távlatokba helyezi azt. Szakit a tudományokba és művészetekbe való bevezetés logikai rendjével, és előnyben részesíti a megvilágítandó gyakorlati problémákat

és a fejlesztendő izlés éleven rendjét. Nem elégszik meg egy könyv elolvastatásával, egy előadás meghallgattatásával, hanem kommentárok, viták keretében dolgozza fel ezeket. Megtanít tehát élni a kultúrával, s nem elégszik meg azzal, hogy annak értékeit ismerteti.

Ha nem is ennyire meggyőzően és rendszerezetten, de nemzetközi tanácskozások is lényegében ezeket a követelményeket próbálták megközelíteni az utóbbi két évtizedben. A montreali konferencia határozatai így foglalták össze a tennivalókat ebben a vonatkozásban:

A felnőttoktatásnak segíteni kell az embereket, hogy megértsék a tényezőket, amelyek a szakmai élet bizonytalansága mögött állnak, segíteni kell őket abban, hogy olyan magatartást és értékeket szerezzenek, amelyek a változások elfogadására képessé teszik őket. Intézkedéseket kell tenni a felnőttek újratanítására, figyelembe véve szükségleteiket, képességeiket, érdeklődésüket s természetesen az új típusú munkalehetőségeket. <sup>14</sup>

Látható, hogy itt a társadalmi tényezők jóval halványabban, mint Dumazedier-nél, és hiányzik a gyakorlati értékű didaktikai-módszertani következtetés. Egy másik, nem kevésbé fontos problémára azonban mégis felhívja a figyelmet, és ez az egész életen át tartó képzés eszméje, amit már Guéhenno is említett, amikor annak tarthatatlanságáról beszélt, hogy a szellemi érés küszöbén hagyja abba a tanulást az ifjúság. A montreali konferencia sokat foglalkozott a permanens képzés szükségességével, de azt is meg kellett állapítani, hogy en-

nek aktualitását csak a felnőttoktatás szakemberei ismerték fel. Őket készítetik helyzetük rendezésére, munkájuk eredményesebbé tételére a technikai változások, és ők érzik a szakmai továbbképzés állandósításának sürgető szükségét. A gyermekek és ifjak oktatásával foglalkozó pedagógusok nélkül azonban a permanens képzést nem lehet megvalósítani.

A montreali konferencia nem nagyon törődött még a művelődés politikai céljaival, de hangsúlyozta már, hogy a szakmai tudás korszerűsítése általános műveltség nélkül lehetetlen. Azt azonban nem próbálta meghatározni, mit kell értenünk általános műveltségen. Csak annyi hangzott el, bár ez sem csekély értékű, hogy "meg kell értetni mindenkivel munkája emberi viszonylatait és vele kapcsolatosan a társadalom mélyebb céljait.

A társadalmi célok azután a 60-as években, s különösen az évtized második felében nyomatékosabbá válnak a polgári felnőttoktatásban. Tanulságos, hogyan ötvöződnek jellegzetesen idealista szemléletekkel. Németországban elterjed pl. az életsegély-elv, amelynek lényege, hogy az élete fordulópontjain válsághelyzetbe kerülő embereket a felnőttoktatásnak segítenie kell. Nem tanácsadással, mert az csak alkalmi segítséget ad. Belátáshoz kell eljuttatni mindenkit, hogy megértse a válság okát. Ha megértette a problematikus helyzetekben jelenlevő dolgok és emberek mértékét, ha megismerte lényegüket, akkor belátása szerint már felelősen tud cselekedni. Az életsegély-elv arra akar tanítani, hogy az ember társadalmi biztonságát nem lehet a létbiztonsággal elintézni. Ha valaki nem érti az életét, tehát nem tudja azt értelemmel telíteni, akkor csak nő-



vekszik az életéhség és az életuntság érzése, mely könnyen átcsaphat az egyedüllét érzésébe. Az ember ezt úgy tudja elkerülni, ha megszabadul mechanikus életfelfogásától, és a dolgok és emberek megértése útján eljut személyisége kifejtéséig és felelős magatartásáig. <sup>15</sup>

Bármennyire individualistának és idealistának látszik is ez, nem nehéz benne felismerni, hogy még itt is megfogalmazódik: az ember csak a környezetéhez fűződő viszony rendezésével tudja önmagát megtalálni. Igaz, e rendezés láthatólag a tudatra szorítkozik, és az életsegély-elv teoretikusai azt is leszögezik, hogy az emberek társadalmi helyzetét és a környezetnek rájuk gyakorolt hatását nem lehet megváltoztatni. Ebből nyilvánvaló, itt szó sincs arról, hogy valaki a sorsát alakítsa a művelődés segítségével; a művelődésnek sokkal inkább a sorssal való megbékélésben tulajdonítanak szerepet. Ennek ellenére ez a felnőttoktatási irányzat sem kerülheti el már, hogy értelmezze az ember és társadalmi környezete között levő viszonyt.

Érdekes, milyen eredményre jut a katolikus felnőttoktatás szociális képzést hirdető iránya. Pöggeler szerint <sup>16</sup> e kifejezés a XX. század elején születő szociálpedagógiából származik. Az még iskolán kívüli gondozó jellegű nevelést jelentett, de később már közösségre nevelést is. Amikor a fogalom átalakult, a nevelés személyes felfogása érvényesült. Az NSZK-ban kiadott Pedagógiai Lexikon szerint a felnőttekhez szóló szociális képzés "a nagykorú ember állapotát világítja meg a társadalom egészében, és megmutatja a személyiségének megfe-

lelő magatartás lehetőségeit". Hollandiában viszont a felnőtt helvets magatartását alakítja az embertársaihoz fűződő viszonyban.

Szó sincs tehát társadalmi problémákról a képzés kapcsán. A szociális képzés csupán az egyén társas kapcsolatait akarja keresztényi erkölcsi tartalommal telíteni. Mégis találunk Pöggeler gondolatmenetében egy, vizsgálatunk szempontjából figyelemre méltó mozzanatot. Azt mondja, hogy a szociális képzésnek úgy kell formálnia az egyént, hogy az személyisége fejlesztésén túl társadalmi létfeltételei alakítójává is válhasson. Így módon a képzésnek szociális tevékenységhez, reformokhoz és politikához kell vezetnie.

Hogy ez nemcsak szólam a katolikus felnőttoktatásban, arra Pöggeler példákat is említ. Elmondja, hogy több országban intenzív, kiscsoportos képzést szerveztek a munkások körében egy elit kinevelésére. Az elitképzés nem más, mint aktívaképzés, vagyis közvetett eszköz a tömegek megnyerésére. Amikor a szociális képzés hirdetői azt mondják, hogy semmiféle társadalmi érdeket sem akarnak szolgálni, csak megértő társas kapcsolatokra nevelik az embereket, e cél konkrétizálása során kiderül, hogy ha rejtetten is, de mégis csak társadalmi érdekekről van szó. Persze nem össztársadalmi érdekekről, hanem egy csoport társadalmi vonatkozású különös érdekeiről.

Igaz, a katolicizmus mindig a kollektivitás talaján állott, nem meglepő tehát, ha a szociális jelzőt felhasználja. Ami talán inkább hathat újdonságként, az az, hogy a semlegeséget hirdető polgári felnőttoktatás is feladja a politika és

a közélet iránti közönvét, és azt mondja, hogy az embernek aktív társadalmi tényezővé, társadalmi körülményei alakítójává kell válnia. <sup>17</sup>

Egyesek, mint pl. Fritz Borinski, a Nyugat-Berlini Egyetem Felnőttoktatási Tanszékének vezetője, az állampolgári képzés fontosságát emelik ki. <sup>18</sup> Mások a politikai oktatás központi szerepéről beszélnek, de azért hozzátézik, hogy természetesen azt a pártok felett álló politika jegyében kell megtenni. <sup>19</sup>

Borinski a "polgártársi képzés" fogalmának bevezetésével egyszerre ajánlja az állampolgári ismeretek tanítását és a demokratikus közéleti tevékenységre nevelést. /Természetesen a demokratizmus polgári értelemben veendő./ Mégis az egyént állítja gondolatmenete központjába: számára kell biztosítani a szabad véleményképzést és a polgártársakkal szemben kialakítandó felelős magatartást.

Mindezeket figyelembe véve a következőt állapíthatjuk meg. A felnőttoktatás a gyorsuló technikai változások hatására és ezek társadalmi kihatása következtében felhagy öncélúságával és elkötelezetté válik. Ezzel együtt a hivatásra való képzés és a politikai oktatás kerül az országok többségében a felnőttoktatás központjába. Az UNESCO III. Felnőttoktatási Világkonferenciáját megelőző latin-amerikai regionális tanácskozáson, Havannában megszületett "a funkcionális felnőttoktatás" fogalma. Meghatározása szerint "az ember és a munka kapcsolatán alapszik, és a dolgozó ember kibontakozását összeköti a közügyek általános fejlesztésével; így kapcsolja az egyén fej-

lesztését a társadalomával. Az egyén így a funkcionális képzés segítségével megvalósíthatja önmagát a társadalom keretén belül, és a képzés megkönnyíti személyisége kibontakozását." 20

A Tokióban tartott 1972-es III. Világkonferencia ezután azt is kijelentette, hogy a felnőttoktatás hivatott megjavítani az élet minőségét, el kell tüntetnie a közönyt, a szegénységet, a betegséget, az éhséget, valamint a szakadást a nemzetek, társadalmi csoportok és egyének között.

Ezeket a szavakat olvasva önkéntelenül is felmerül bennünk a felvilágosodáskori illúziók emléke: talán ismét túl sokat várnak egyesek a felnőttoktatástól. Mintha önmagában képes lenne eltüntetni minden bajt az élethől, anélkül, hogy a társadalmi viszonyokon és a gazdasági feltételeken változtatnánk.

De az is igaz, hogy a tokiói konferencia leszögezte, hogy az ismeretek terjesztése és a művelődési lehetőségek javítása önmagában nem tüntetheti el az emberek közti egyenlőtlenséget. Mégis csak annyit tett hozzá, hogy a képességek fejlesztésére is szükség van, és különös figyelemmel kell foglalkozni a hátrányos helyzetűekkel. Tehát megmaradt a felnőttoktatás illetékességén belül, s nem utalt e problémák politikai összefüggéseire. Még így is elég messze ment, legalább gazdasági vonatkozásban. Kimondta pl., hogy meg kell teremteni a lehetőséget a munkaidőben történő folyamatos továbbképzésre és vele a dolgozók fizetett tanulmányi szabadságára; el kell fogadtatni a felnőttoktatás által adott bizonyítványok általános elismerését; intézkedni kell, hogy a munkanélküliek szak-

képzésben részesülhessenek, és ezt számukra, mint munkát fizessék meg. 21

Ezek a javaslatok kétségkívül a felnőttoktatás társadalmi szerepének növeléséhez, s nagyobb társadalmi elismeréséhez vezethetnek majd.

Befejezésül még arra kellene választ adnunk, hogy a felnőttoktatásban bekövetkezett változások milyen tanulságot rejtenek számunkra. Először talán arra kellene felfigyelnünk, hogy az öncélú oktatáshól az erőteljes funkcionalitásba való hajlás alátámasztja azt a folyamatot, ami nálunk már korábban megkezdődött, s amelynek során a szakmai továbbképzés és a politikai oktatás kiemelt feladatként különült el a felnőttoktatás többi részétől. De fel kellene ismernünk azt is, hogy ezzel az ugynevezett általánosan művelő felnőttoktatás és ismeretterjesztés helyzete gvenyült meg: érdektelenné vált és ezért háttérbe is szorult. Pedig nélküle sem a szakmai képzés és továbbképzés, sem a politikai oktatás el nem mélyülhet, igazán eredményessé nem válhat. Ezért sürgősen meg kell oldanunk e területek szorosabb egvélttműködését, sőt integrált tervezését, szakembereinek koordinációját is, tudván, hogy a munka és a közélet problémái nélkül a felnőttoktatás nem találhatja meg aktualitását és társadalmi bázisát, az általánosan művelő felnőttoktatás viszont a szélesebb, főként történelmi-társadalmi összefüggések felmutatásával könnyíthetné meg a gyakorlati problémák magyarázatát és megoldását.

Hasonlóképp koordinációra kell törekednünk a felnőttoktatásban érdekelt intézmények, szervezetek között. A koordinációt elsősorban az sürgeti, hogy nem a kultúra terjesztéséről és kulturális programok szervezéséről kell gondoskodnunk, hanem képzési folyamatokat kell szerveznünk, és e folyamatoknak mind az emberek képzettségének tudatos fejlesztésére, gondolkodási szintjük emelésére kell irányulniuk. Amíg csak a kulturális termékek terjesztéséről, az ismeretek átvételéről volt szó, minden intézmény és szervezet a maga sajátosságainak megfelelően elkülönülve végezhetette a munkáját. Most, hogy a képzettségi szint fejlesztését szeretnénk, e hatásoknak tervszerűen kell összegeződnie, hogy ne rontsák, hanem erősítsék egymást. Ugy tetszik, ebben a vonatkozásban még igen sok a tennivalónk. Az együttműködés megvalósításán túl természetesen abban is, hogy a felnőttoktatás minden területe valóban hatékony nevelő-képző folyamattá változzék. Hogy csak egy példát említek: a tudományos ismeretterjesztés még messze van ettől, a szervezők és az előadók általában alkalmilag szervezett tudományényszerűsítő akcióknak tekintik.

Az együttműködés elvének azonban a felnőttoktatás szervezeti problémáin túl is van jelentősége. Amikor az ismeretek közvetítésén túl most a szemlélet alakítására, a készségek fejlesztésére is törekszünk, törődnünk kell még az együttműködés készségének kialakításával is. Egyrészt azért, mert a munkahelyeken és a közéletben ma a legtöbb problémát épp ennek a hiánya jelenti, másrészt pedig azért, mert a felnőttoktatásban az együttműködés elvét a jövőben a legfontosabb módszertani elvként

kell alkalmaznunk. A népszerűsítő népművelés hagyatékaként uralkodik még nálunk az "adok-veszek" elv, és ebben a tudás birtokában lévő tanár és ismeretterjesztő előadó az, aki dolgozik, aki értelmezi a tudnivalókat, a tanuló vagy előadásokat hallgató ember viszont önállótlan és az eredményt tekintve lényegében passzív tényező ebben a kapcsolatban. Ha van valami, amit tanulhatunk a polgári felnőttoktatástól, akkor az épp ennek a kapcsolatnak a megfordítása. Mégpedig úgy, hogy a művelődő ember aktivitása legyen a döntő tényező az ismeretek elsajátításában, s hogy ez hatásában ne rekedjen meg a laikus próbálkozásainak színvonalán, a tanulásban együttműködő közösséget kell a művelődési folyamat fő elemévé tenni. A közösségben tanulók ugyanis felerősíthetik egymás tudását, ismeretsajátításának színvonalát. Ellenőrizhetik egymást, és kérdésekkel, vitáikkal az új ismeretek megvédésére, tehát alaposabb megismerésére készíthetik egymást. A szakértő szerepe ugyan csökken, de ezzel együtt hasznosabbá válik. A tanuló közösséget segítve csak arról kell beszélnie, amire a tanulóknak valóban szükségük van, amit nélküle jól meg nem érthetnek. Így azután több ideje jut arra, hogy a közvetítés mellett és sokszor helyett is az ismeretek értelmezésének, alkalmazásának helyességére ügyeljen, tehát az ismeretek terjesztése helyett a szemléletet formálja.

Észre kell vennünk, hogy a munkamegosztásnak e módosulásával és a tanulói közösségek viszonylagos önállósulásával evidensebbé, tehát meggyőzőbbé válik az elsajátítandó ismeret a tanulók számára, és alkotóbbá válik a felnőttoktató munkája.

Tény, hogy ehhez bizonyos feltételek szükségesek. De a legdöntőbb feltétel, hogy legyőzzük idegenkedésünket a kiscsoportok munkájától, azok önállóságától.

Tény az is, hogy az ilyen felnőttoktatáshoz több szakmai felkészültség szükséges. Nem elegendő többé a tanítandó tárgy ismerete, a szervezőkészség és a lelkesedés. A folyamatokkal dolgozó felnőttoktatás és a kis tanulói közösségekre építő felnőttoktatás csak andragógiai alapokra épülhet. S aki ezeket nem ismeri, alkalmatlan lesz a felnőttoktatás tervezésére, szervezésére, programjainak a megvalósítására.



# Jegyzetek

- 1 Tar Károly: A népművelés kezdete. /Népművelés. 1965. 5. 6. 7. sz./
- 2 Idézi A.S.M. Hely a New Trends in Adult Education c. könyvében. Paris. 1952.
- 3 Vö. Engels: A munkásosztály helyzete Angliában c. művével.
- 4 Johannes Tews: Pflege der Geist in der Volksgemeinschaft. Berlin. 1932.
- 5 Berzsényi Dániel: Minden munkája. Bp. 1943. 159-160. p.
- 6 H. Behrend - N. Lochner: Geschichte und Gegenwart der Heimvolkshochschulen in Dänemark. A.Fromm Verlag. Osnabrück. 1966. 64-65. p.
- 7 J. Tews: id. mű.
- 8 Idézi Bogdan Suchodolski: A jövőnek nevelünk. Bp. 1964. 442.p.
- 9 Wilhelm Flitner: Die Theorie des freien Volksbildungswesen seit 75 Jahren. E. Klotz Verlag. Stuttgart. 1953. 38. p.
- 10 Franz Pöggeler: Freiheit der Bildung. A.Fromm Verlag. Osnabrück. 1959.
- 11 L'éducation des adultes. UNESCO kiadás. Paris. 1952.
- 12 Ch. H. Barbier: The responsibilities of the adult education worker in a changing world. /International Journal of Adult and Youth Education. Paris. Vol. XIII. 1961. 1-2./
- 13 L'éducation des adultes. Paris. 1952.
- 14 A.S.M. Hely: id. mű.
- 15 Friedrich Wagner: Psychologie -Lebenshilfe - Volksbildung. /Neue Volksbildung. Wien. 1965. 2./

- 16 Franz Pöggeler: Soziale Bildung im europäischen Katholizismus. /Erwachsenenbildung. Osnabrück. 1965. 1. sz./
- 17 L. Maróti Andor: "A felnőtteképzés új irányai a Marly-le-Roi-ban tartott konferencián." /Népművelési Értesítő. 1969. 1./
- 18 Fritz Borinski: Der Weg zum Mithürger. E. Diederichs Verlag. Düsseldorf-Köln. 1954.
- 19 Wilhelm Flitner: id. mű.
- 20 Herbert Grau: Dritte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung. Wien. 1972. 11. p.
- 21 Third International Conference on Adult Education. UNESCO. Paris. 1972.

## A FELNŐTTOKTATÁS RENDSZERE

A felnőttoktatás szempontjából az embert a maga teljes, bonyolult személyiségi meghatározottságában értelmezzük, és azt keressük, hogy az irányított társadalmi /művelődési és nevelési/ hatások milyen összefüggő rendszerével tudjuk őt hozzásegíteni ahhoz, hogy helyét a mai, modern, gyorsan változó világban, min-uen vonatkozásban megállhassa. Ezért figyelmünket nem a részje-lenségekre, hanem a társadalmi nevelés egész rendszerére, a fel-nőttnevelési szakágak összműködésére, dialektikus kölcsönhatá-sára, közös sajátosságaira fordítjuk. Erre készített bennünket a vizsgált tárgy, a felnőttnevelés egészének objektív sajátossá-gai, s alapvető tudományos szemléletmódunk: a jelenségek dia-lektikus materialista megközelítése. A dialektika szerint a jelenségeket nemcsak jelenlegi állapotában, kölcsönös összefüg-gésrendszerében, meghatározottságában érthetjük meg, hanem mind-ezek genezisében, történeti kibontakozásában. Ez a helyzet a felnőttnevelés jelenségével is. Egy rendkívül vázlatos, csak madártávlatból való végigtekintés a felnőttnevelés belső struk-turális változásán megérteti velünk, miért kell a kérdéssel ma rendszerelméleti vonatkozásban foglalkozni.

### I. A FELNŐTTNEVELÉS KIALAKULÁSÁNAK, BELSŐ STRUKTURÁLÓDÁSÁNAK

#### VÁZLATA NAPJAINKIG

Bár a felnőttnevelés gyökerei már a rabszolgatársadalom

k a t o n a i és politikai nevelésében, a szabadok kötetlen önművelési, szórakozva-művelődő tevékenységében és a középkor vallásos-világnézeti /többszöri iskolai keretek között is folyó/ nevelésében feltalálhatók, azonban - éppen e tevékenység sajátos feladatainak, intézményeinek, a működés rendszerességének, folyamatosságának a hiánya miatt - ezek még nem váltak a társadalmi nevelés önálló ágává. Ez csak a nevelés uj-kori fejlődésében következett be.

1. A felnőttnevelésben minőségi jellegű ugrást a n é p - m ű v e l é s megjelenése hozott, így fejlődésének első korszaka - a felvilágosodástól kb. 1920-ig - a népművelés történetéhez kapcsolódik. A kapitalista nagyüzemi, gépi termelés a munka színvonala emelésének alapvető feltételévé tette a munkába állt felnőtt dolgozók elemi műveltségének pótlólagos kialakítását és fejlesztését. Ettől kezdve a népművelésről és a vele együtt jelentkező felnőttnevelésről, mint a társadalmi nevelés önálló ágáról lehet beszélni.

Ebben az első korszakban a fejlődés fő tendenciája a népművelés feladatrendszerének és hatókörének nagyfokú kiterjedése volt. /Iskolapótlás, szakmai kultúra terjesztése, politikai nevelés, a dolgozók szórakozva-művelése pl. a sajtó, a könyvkiadás, a sport, a különböző művészetek terjesztése révén. A résztvevők életkorát tekintve, a népművelés a felnőttek nevelése mellett fokozatosan feladatul kapta a fiatalok és gyermekek iskolán kívüli nevelését is./

2. A fejlődés második szakaszában /1920-1944-ig/ a változás uralkodó tendenciája a felnőttnevelés egészének diffe-

renciálódása, önálló szakágai /s z a k k é p z é s, p o l i t i k a i n e v e l é s/ kialakulásának a megindulása és ezzel párhuzamosan a népművelés feladatrendszerének a szűkülése volt /főleg ismeretterjesztésre, műkedvelésre és könyvtári munkára./,

3. Új tartalmi és formai jegyekkel rendelkező fejlődési szakaszt jelent a felszabadulás utáni időszak. A szocializmus építése megváltozott, és emelkedő követelményeket támasztott a dolgozókkal szemben, s ennek elősegítésére rohamossá fokozta a felnőttnevelés /ennek intézményrendszere, személyi és dologi feltételei/ fejlődését. A z i s k o l a r e n d s z e r ű f e l n ö t t o k t a t á s kialakításával tovább folytatta a felnőttnevelés önálló szakágakká differenciálódásának a folyamatát.

A népművelés is - mint az egységes szocialista művelődés legrugalmasabb, a társadalmi helyzet követelményeihez a leggyorsabban alkalmazkodó szakága - jelentőségében és hatókörében /éppén az új kulturaközvetítési eszközrendszerek: rádió, mozi, televízió stb. egyre népszerűbbé válása révén/ ebben az időszakban kiemelkedő fejlődésen ment keresztül. Ez új tömegközlelési rendszerek felhasználásával - a statisztika tanúsága szerint - a kulturális javak iskolán kívüli terjesztésének feladata kb. a lakosság 60-70 százalékánál már megoldható. Az elsajátítási folyamat elmélyítése, ezzel a tényleges személyiségformálás hatékonyságának növelése azonban még sok kívánnivalót hagy maga után.

A legutóbbi évtized a v e z e t ő k é p z é s kialakításával tetézte be ezt a folyamatot. A felnőttnevelés tehát eljutott a

menyiségi felhalmozódás után bekövetkező minőségi változásokkal a differenciálódás állapotába. Bizonyítást nyert, hogy magát a felnőttnevelést sem lehet tovább már leegyszerűsítve, egyetlen, egységes, homogén, csak egy intézmény - és mozgalmi rendszerben működő nevelési ágnak tekinteni, mert az az utóbbi 40 évben jelentősen differenciálódott, önálló szakágakra bomlott.

Ma már a felnőttnevelésen belül a katonai nevelés, a felnőttek szakmai nevelése és a továbbképzés, a vezetőképzés, az ideológiai-politikai nevelés, a dolgozók iskoláiban folyó iskolarendszerű felnőttnevelés és a népművelés egységes szocialista művelődés-nevelési célok érdekében tevékenykedik. Ezeket a célokat azonban sajátos feladatokra bontva viszonylag önállósodó vagy már önálló szervezeti formában, önálló szakmai irányítással, többé-kevésbé sajátos formarendszerrel és módszerrel oldja meg.

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy ez a multban sem jelentette és ma sem jelenti e szakágak szétszakadását, sőt határozottan megnyilvánul e területek között egy szembetűnő dinamikusság, egymásba való átmenés, egymás segítése stb. Ez így természetes és szükséges is. De e tekintetben még ma is a spon-tán jelleg a domináló, az alkalmosság, és hiányzik a cél-tudatosság és a tervszerűség.

Ez a történelmi fejlődés magyarázza meg, hogy a felnőtt-nevelés hatékonyságának növelése ma már egyenesen szükségszerűvé s nélkülözhetetlenné teszi a felnőttnevelés rendszerelméle-

ti elemzését, a szakágak specifikumainak, egyuttal a többi területtel való szükségszerű kapcsolatainak, átmeneteinek a gondos tanulmányozását.

A magyar felnőttnevelés minőségi továbblépésének egyik alapvető feltétele tehát a különböző felnőttnevelési szakágak működésének egy egyre tökéletesebben együtttható, egymásraépülő, egymást kiegészítő, valóban e g y s é g e s r e n d - s z e r r é fejlesztése. Ennek alapkérdéseit igyekszünk a következőkben megvilágítani.

Induljunk ki mindenekelőtt annak a t á r s a d a l m i f u n k c i ó n a k a megvilágításából, amit a felnőttnevelés a multban játszott, ill. ma kell betöltenie. Ez az a közös alap, amely a felnőttnevelés társadalmi szükségességét megvilágítja, s amelynek megvalósításából - tartalmi és formai specifikumának megfelelően - minden egyes felnőttnevelési szakágnak kisebb vagy nagyobb mértékben ki kell vennie a maga részét.

## II. A FELNŐTTNEVELÉS TÁRSADALMI FUNKCIÓI A MULTBAN ÉS NAPJAINKBAN

A társadalmi funkció az a szerep, amelyet a felnőttnevelésnek a társadalom egész rendszerében be kellett és be kell ma is töltenie. Társadalmi szükségességének legfőbb bizonyítéka, hogy ez a szerep állandóan bővül, gazdagszik /- szemben a naiv közhiedelemmel, amely csak az iskolapótló funkciót ismeri, és úgy véli, hogy ez a felnövekvő nemzedék egyre tökéle-

tesebb iskolai nevelésének a megvalósításával erőteljes sorvadásnak indul/.

Kétségtelenül a felnőttoktatás iskolapótló funkcióval indult. Az ismert kifejezés szerint a "gépkultura népkulturát" kívánt, és a munkábaállók dolgozók jelentős része ezzel az elemi, alapműveltséggel sem rendelkezett. Az élet fejlődése, a termelés igénye - bár akkor mégcsak lassu lépéssel - mindig gyorsabb volt, mint a köznevelés, alapműveltség-nyújtás mérete és üteme, így a különböző okok /legtöbbször a szociális nyomor, a korai munkábaállás, de szubjektív anyagi v. betegségi okok/ miatt elmaradt alapműveltség /nálunk ma a 8 osztályos általános iskola nyújtotta műveltség/ megszerzése mindmáig fontos társadalmi szükséglet maradt, amelynek nevelésszervezeti keretét a felnőttoktatás nyújtotta és nyújtja. Még az USA-ban is, ma is 22,5 millió embert érintő feladat ez, Lengyelországban a 18- és 50 év közötti korosztályokban közel 7 millió dolgozó nem szerezte meg a kötelező általános iskolai végzettséget. Hazánkban - annak ellenére, hogy az általános iskolának megfelelő végzettségűek aránya a felszabadulás előtti 15 %-ról 52 %-ra emelkedett - 48 %-nak még máig is hiányzik ez a megkívánható műveltsége. Még szomorubb az, hogy jelenleg a dolgozók általános iskolájában évente kevesebben pótolják be ezt a hiányosságot, mint amennyi fiatal még ma sem fejezi be 16 éves koráig az általános iskolát /9-lo %/. Elég talán ennyi ahhoz, hogy megért-sük, máig tartóan milyen jelentős funkciója a felnőttoktatásnak az iskolapótlás.



Ehhez közelálló a társadalmi mobilitást elősegítő funkció. A felnőttoktatás nyújtja a lehetőséget minden ember számára, hogy az ifjúkor után is módja legyen magasabb iskolai végzettséget nyerni, / vagy olyan újabb alsó, közép- vagy felső szintű szakképzettséget szerezni, amelynek segítségével jobb társadalmi, foglalkozási, anyagi helyzetbe kerülhet, új társadalmi státuszt biztosíthat magának és családjának/. Ez egy demokratikus társadalomban alapvető joga minden embernek, s ennek egyik eszköze a felnőttoktatás. /Természetesen ide kell számítanunk nemcsak az iskolarendszerű oktatást, hanem a szakmai tanfolyamok széles hálózatát is, amely új szakmára készít fel, végzettséget ad, ezzel új munkalehetőséget, státusz - emelkedést biztosít./ E funkció megvalósulása arányára megfelelően utal az, hogy számításaink szerint a felszabadulás óta a felnőttek több mint 50 %-a élt ezzel a lehetőséggel és él még ma is.

A felnőttnevelés harmadik funkciója már a kapitalista társadalmak kulturális fejlődésével keletkezett súlyos ellentmondások következménye. Létrejött egy társadalmi és szellemi elit számára hozzáférhető "magas kultúra", a klasszikus értékek és a nép számára az alacsony értékszintet képviselő, többnyire a tömegközlelési rendszerekre épülő, elsősorban szórakoztató, kikapcsoló, erősen manipulatív funkciójú tömegkultúra. A legjobbak élő lelkiismerete hozta létre az iskolán kívüli felnőttnevelés azon funkcióját, amit asszimilációs vagy integráló funkciónak neveztek el. Ahhoz a folyamathoz kívánt eszközt biztosítani, hogy ez a szakadék megszűnjék, hogy a tömegek is hozzá-

juthassanak az eddig csak egy kiváltságos elit számára fenn-  
tartott kulturához, az eddig elzárt művelődési értékekhez.  
Ennek jellegzetes szülötte az egész tudományos ismeretter-  
jesztés, amely a tudományok specializálódó, rendkívül gyors  
fejlődésével létrejött legujabb - az alap, de még a magas-  
szintű általános műveltségű ember számára is önmagában már  
hozzáférhetetlen - eredményeit igyekszik érthetővé, felhasz-  
nálhatóvá tenni. Mint Dumazedier mondja: a felnőttnevelés itt  
"relé -szerepet" tölt be, némileg leegyszerűsít /nem szimpli-  
fikál!/, ezzel közvetít, szemléleti segítséget ad az új tudo-  
mányos, technikai eredmények társadalmi méretű megismeréséhez.  
Ez a funkció azután a demokratikus, a szocialista társadalmi  
rendszerek és iskolarendszer mellett is megmaradt, sőt állan-  
dósodik, tekintettel a munkamegosztás /igy a szaktudományos,  
technikai, művészeti munkamegosztás, specializálódás/ rendki-  
vül fejlődést gyorsító hatására, amellyel semmiféle általános  
képzés már nem tarthat lépést. A társadalomban valóban "áta-  
dó-állomásokra", relékre van szükség, - s ezt a szerepet is az  
iskola melletti és utáni közművelődés és a felnőttnevelés lát-  
ja el.

Innen van pl. e területnek az, a korunkban egyre nagyobb  
népszerűsége szert tevő művelődési formája, hogy szakszerű  
vezetéssel s a közös érdeklődésűek kollektív támogatásával  
igyekeznek az emberek a művészetek fejlődésével lépést tartá-  
ni, és recepciós körökben /pl. filmklubok, színházbarátok kö-  
re, olvasó körök stb./ aktív vitákban "feldolgozni", magukévá

tenni, asszimilálni, értékelni a legmodernebb műalkotásokat.

A modern ipari társadalom, elsősorban annak kapitalista kizsákmányolásra épülő formája, a velejáró súlyos elidegenedési folyamatok, de némileg még a szocialista ipari termelés technizálása is megfosztja az embert a munkában alkotó képességei kiélésétől, a gépi munka mechanikus rész elemévé degradálja, emberi méltóságát csökkenti. A szocialista társadalomban éppen a demokratizmus szélesítésével, az életalakító társadalmi aktivitás fokozásával - amelyről még a következő funkcióval kapcsolatban beszélünk- megvan a maradék elidegenítő hatások elleni harc objektív lehetősége, de még itt is szerepe lehet a felnőttnevelés és közművelődés negyedik funkciójának, egy kompenzáló funkciónak. Itt a felnőtt szabadidő-beli, aktív tevékenységében keres olyan alkotó foglalatosságot magának, amelyben képességeit kifejtheti, alkotó vágyait kiélheti. Kertészkedik, barkácsol, modellezik, galambnemesítéssel foglalkozik, vagy éppen műkedvelő művészeti csoportban fejti ki reproductív vagy produktív művészeti képességeit.

Ez a funkció a szocialista életformában egyre inkább elveszti kompenzációs jellegét, - s átmegy a felnőttnevelés alkotó képességeket sokrétűen fejlesztő és kibontakoztató funkciójává. Ez a felnőtt sokrétű érdekltségére és érdeklődésére épül, ezek kielégítését célozza. Némely területen megmarad az információ-szerzés, tájékozódás szintjén, más területeken azonban, ahol az egyén sajátos adottságai és képességei megmu-

tatkoznak - az alkotó aktivitásig mélyül. A szabadidőtevékenység így alkalmassá teszi az embert - a felnőttnevelés és önművelés révén - egészen új területeken képességei kibontakoztatására, amely egyaránt érdeke az egyénnek és a társadalomnak. A személyiség pszichikus elemzése azt bizonyítja, hogy az embert életében éppen a felnőtt korban még óriási kihasználatlan energiatartalékok, és a felnőttneveléssel nagyszerű lehetőségek vannak a képességek, alkotó készségek fejlesztése tekintetében.

A XX. század 3. évtizedétől, de különösen a 60-as évektől kezdve gazdasági, társadalmi és kulturális téren egyaránt minőségi ugrás szakaszába értünk. Ez gazdaságilag a kizsákmányolástól mentes termelési formák, politikailag a szocializmust megvalósítását, a szocialista demokratizmus kiteljesítését, kulturálisan a tudományos és technikai "forradalom" hatását az élet egészére jelenti. Ma már a tudomány a termelés vonatkozásában sem csak egy erő a többi között, hanem döntő tényező, amely az egész termelést megújította, és továbbbujtja /1. automatizáció, kibernetika, vezérlés stb./

Az ebből szükségszerűen következő művelődési igény már nem a szűk szakmai specializálás, hanem a sokoldaluan képzett, alapos szakismerettel rendelkező, széles általános műveltségű, magát állandóan továbbképző ember nevelése felé mutat. Nemcsak a természettudományok váltak a termelőerők közvetlen részévé, hanem - az alkotó, a termelés folyamatát szabályozó emberrel -

közvetlen "termelőerővé" vált a dolgozó egész általános műveltsége, gondolkodó készsége, értékelő-áttekintő képessége stb. is.

"Az ujitás, a fejlődés azonban nemcsak a társadalom anyagi, technológiai aspektusára vonatkozik. Szintugy vonatkozik az eszmékre, az intellektuális szakavatottságra, a szokásokra, a viselkedésre, a beállítottságra," - írta Marcel de Clerck "A felnőttoktatás fogalma napjainkban" c. tanulmányában a Convergence 1972/1. számában. /17-25 p./ Tehát ez a rohamos, állandóan gyorsuló változás mindig az embert érinti. Nagyon találó az UNESCO megállapítása: "A fejlődés = az ember, aki minden fejlődésnek a kezdete, a vége, a célja és az utolsó szava". / L. u.ott/ Minden fejlődés ujitás, minden ujitás tanuláshoz, új alkalmazkodáshoz kötött. "Minden ujitásnak - bármilyen területen legyen is - megfelel egy bizonyos technikai küszöb/ = elsajátítási, recepciós küszöb. D.M./ Az egyik ujitás elérhető a tudatlan egyén számára , a másik a kevésbé tudatlan számára is hozzáférhetetlen, mert kezdettől fogva hozzáférhetetlenség áll fenn az egyén műveltségi színvonala és az elsajátítandó technikai küszöb között". /U.ott/

Az alacsony műveltségi színvonal, de bizonyos mértékben még az élet fejlődésével önmagát állandóan ujitani nem képes műveltségi színvonal is fékezője, fejlődést gátló tényezője az ujitások átadásának, megvalósításának. Az ember fejlődéshez való alkalmazkodása tehát egy életen át tartó tanulást követel tőle. Ennek megkönnyítése az a fontos kihívás, amellyel

a XX. század második felében a felnőttnevelés szembetalálja magát. Ez a felnőttnevelés permanens fejlődéshez való adaptációt elősegítő funkciója, - amely a kultúra és az élet egész területére kiterjed /a szakműveltség fejlesztésétől a szabadidőkulturáig/.

Ezzel kapcsolatban hadd idézzem a "Felnőttoktatás és szabadidő korunk Európájában" c. prágai UNESCO konferencia /1965/ bevezető téziseiből a következő két megállapítást:

"A felnőttképzés nemcsak gazdasági okok miatt vált egy életen át tartó folyamattá. Mind a munkahelyen, mind a magánéletben tapasztalt gyors társadalmi változások megfosztják az egyént biztonságérzetétől. Annak szükséglete, hogy m e g - é r t s ü k a változások természetét, a vágy, hogy a l k a l - m a z k o d j u n k a megváltozott helyzetekhez, a törekvés, hogy megoldjuk új társadalmi feltételek által adott problémákat, meghatározza mind a felnőttoktatás, mind a munka tartalmát. Ilyen módon a f e l n ő t t o k t a t á s segít megoldani az élet problémáit és nehézségeit, m e g v é d i a z e m b e r t attól, hogy "kivülről irányítsák", védelmet nyújt neki az ipari világ /beleértve a szórakoztató ipar D.M./ nyomása ellen, amely gyakran pusztá eszközzé alacsonyítja le."

/22.p./

"A szabadidő teremtette szabadság oktatást igényel.

A szabadidő pedagógiájának az a feladata, hogy megtalálja az utat, módot arra, hogy az egyén úgy használja fel a szabadidő lehetőségeit, hogy n e b o n y o l ó d j é k b e l e a n -

n a k k o c k á z a t a i b a " /28.p./

/Idézve a konferencia nyers magyar fordításban  
megjelent jegyzőkönyvéből - TIT kiadvány./

Még szólni kívánok a szocialista felnőttnevelés egy sajátos funkciójáról: a szocialista meggyőződést kialakító, politikai-ideológiai nevelő funkcióról. Jelentkezik ez gazdasági vetületben. Amikor a modern termelés műveltségszükségletét a szocialista termelés vonatkozásában vizsgáljuk, arra a következtetésre kell jutnunk, hogy a dolgozók világnézeti, erkölcsi társadalmi kulturája is lényeges összetevője a termelékenység növekedésének, a szocialista társadalmi előrehaladásnak. A polgári környezet példás polgári jellemvonásokat, erkölcsi magatartást s ezeknek megfelelő viselkedést, cselekvést formáltak. Ezért a polgári társadalomban nevelkedett dolgozók polgári szemlélete és a szocialista társadalom szükségletei közötti ellentmondás felszámolása nélkülözhetetlen feladattá teszi a dolgozók szocialista szellemű átnevelését.

Igen jelentősek azonban a kérdésnek az életmódbeli, élet-szemléleti vonatkozásai. Idézem Dr. Timár Mátyásnak az MSZMP Központi Bizottsága Politikai Akadémiáján elhangzott szavait: "Célszerű leszögezni, hogy gazdaságpolitikánknak nem célja a fejlett tőkésországok fejlődésének, termelési vagy fogyasztási strukturájának másolása. Feladatunk összetettebb és - mivel új társadalmat építünk - bonyolultabb is, mint egyszerűen az életszínvonal emelése révén a fejlett tőkésországok fogyasztási színvonalának közelítése vagy utolérése. Egy ilyen célki-

tűzés perspektivikus megvalósítása is jelentős erőfeszítéseket követel, a megoldásra váró feladatnak mégis ez a viszonylag egyszerűbb része. Ennek szükségszerűen párosulnia kell olyan új, szocialista személyiség kialakulásával, illetve kialakításával, amelynek fejlődésében a munka, a közügyekben való aktivitás és a fogyasztás bősége harmonikusan kiegészíti egymást. Ez a tudatformálás az igazán nehéz feladat. E folyamat a gazdaságpolitika számára sem lehet közömbös, mind termelési, mind fogyasztási összefüggéseiben egyrészt ösztönöznie, másrészt követnie kell az eszmeiség, a műveltség és a fogyasztás magas szintje által egyaránt jellemzett szocialista ember kifejlődését."

/A magyar népgazdaság strukturája, fejlesztési irányai. Kosuth Kiadó 1971. Bp. 17. old./

Ki kell ebből emelnem a közéletiségre nevelés felnőttnevelési funkcióját. Ennek alapvető jelentősége van a szocialista demokratizmus fejlesztése vonatkozásában. Az ember képességei, teljes személyisége totális fejlődésének, de ugyanígy társadalmi fejlődésünknek is a sine qua non-ja /elengedhetetlen feltétele/, hogy fel tudjuk-e ébreszteni az emberekben azt az elkötelezettséget, hogy gazdasági, szociális, politikai, kulturális /szellemi/ téren mindinkább aktívan közreműködnek s a j á t sorsuk kimunkálásában, és - többek között - a felnőttnevelés segítségével képessé is tudjuk tenni őket - éppen a szocialista általános műveltség egy új területének, a vezetési - gazdasági - önkormányzati műveltség-



nek a kialakításával - e feladatok megoldására.

Több vonatkozásban is szükségünk volt a felnőttnevelés társadalmi funkcióinak az összefoglalására. Elsősorban azért, mert csak így tudtuk meggyőzően bizonyítani, hogy napjainkban a felnőttnevelés társadalmi jelentősége óriási mértékben növekedett, hiszen sikeres megvalósítása a társadalmi fejlődés egyik kulcskérdésévé vált. Ebben a vonatkozásban csak az lehet a korszerű szemlélet, amit a tokiói Harmadik Nemzetközi Felnőttnevelési Világkonferencia /1972. jul./ így fogalmazott meg: "Az oktatás általában és a felnőttoktatás különösen már nem tekinthető tovább társadalmi szolgáltatásnak, hanem **s z ü k s é g e s n e m z e t i b e r u h á z á s n a k .**"

Másrészt így tudtuk kiemelni azt, hogy a felnőttnevelés ezt a szerepét csak akkor tudja megvalósítani, ha egyenrangu része lesz a társadalmi nevelésnek, és szervesen beilleszkedik a művelődés és nevelés teljes rendszerébe az egyetlen korszerű koncepció: a permanens nevelés elve alapján "Ennek az évtizednek /1960-70/ javára irandó egyik eredménye volt - olvashattuk Clerck már előbb idézett tanulmányában - hogy elismerték az oktatásnak mint olyan permanens tanulási folyamatnak a fogalmát, amely egész életen át végigkíséri az embert, mint olyan fogalmat, melyet minden egyes ember jogaként, az emberiség számára pedig kötelességként idéztek fel a montreali konferencián."

Ennek a permanens nevelésnek lesz szerves része a felnőttnevelés, amellyel szemben az élet mind mennyiségi, mind

pedig minőségi sikon szüntelenül ujló igényeket támaszt, s amely a legfejlettebb országokban /pl. USA-ban, SZU-ban/ - a résztvevők számát s a pénzügyi forrásokat illetően - már elérte a felnövekvő nemzedék iskolázásának adatait.

A felnőttnevelés funkcióinak számbavétele végül azért volt a számunkra fontos, mert ez jelenti azt a közös elvi alapot, amit minden egyes felnőttnevelési szakág - sajátos lehetőségei arányában - meg kell, hogy valósítson. Ez befolyásolja sajátos célkitűzéseit, nevelési részfeladatait, vezérelveit, oktatási tanterveit /tehát tartalmát/ és módszereit, eljárásmódjait is.

### III. A FELNÖTTNEVELÉS /ÉS SZAKÁGAI/ A PERMANENS NEVELÉS ÉS MÜVELŐDÉS RENDSZERÉBEN

A művelődési területek rendszert alkotnak. Ezt a rendszert - sok rosszindulatu megjegyzéssel ellentétben - nem a "tudósok", hanem a társadalmi gyakorlat szükséglete hozta létre. A nevelés, felnőttnevelés, közművelődés kapcsolatvizsgálata - mint majd látjuk - csak megerősíti a fogalmak meghatározásának, osztályozásának, rendszerezésének szükségességét. A fogalom meghatározása és felosztása ugyanis éppen magának a fogalom hatáskörébe tartozó jelenségeknek a körét foglalja össze, határozza meg. Ezzel meghuzza a határt a kívül és belül eső jelenségek között. Másrészt viszont a fogalmak felosztása az egy fogalom terjedelmébe eső jelenségek belső viszonyát, rendszerét tárja fel.

Ezzel magát a jelenséget bontja viszonylag homogén egységekre, amely egyuttal a munkafeladatok profilizálásának teremti meg elvi alapját.

Induljunk ki a legtágabb terjedelmű fogalomból és végezzük a jelenségek tudományos osztályozását - a rendszer egészének feltárása érdekében - egészen az egyes nevelési-művelődési szakágig, általánosított fogalmakig. Az osztályozás és rendszer vázát az 1. ábra tartalmazza. Művelődésnek a művelődési javak elsajátítása közben bekövetkezett személyiségváltozást értjük. A művelődés rendszerén belül megkülönböztethetünk intézményesített művelődést és spontán formálódást. A spontán formálódáshoz azokat a nem intézményesített személyiségformálódásokat soroljuk, melyek a gazdasági, politikai és szociális kapcsolatok révén mintegy önkéntelenül bekövetkeznek.

Mi a továbbiakban ugyan-éppen az első csoportot, az intézményesített művelődést fogjuk részletesebben vizsgálni, - ezzel azonban nem szeretnénk azt a tévhitet kelteni, mint-ha lebecsülnénk a spontán formálódás területét. Materialista gondolkodású ember ezt nem teheti, hiszen jól tudja, hogy a lét tudatalakító hatása nagyobb mértékben éppen a termelési - munkaviszonyokon, a tulajdonhoz való viszonyon, az elosztási és a társas-politikai viszonyokon keresztül érvényesül. Ez különösen a felnőttek esetén jelentős fejlesztő tényező, amellyel nekünk számolnunk kell. Ez fejeződik ki a materialista filozófia abban a tételében, hogy a fejlődés mindig

szélesebb terjedelmű fogalom, mint a nevelés. A felnőttnevelés kiindulási szintjét pl. igen jelentősen fogja a nevelés részeinek ez a spontán módon formálódott művelődési szintje befolyásolni. Az intézményesített művelődés legfontosabb összetevői: a nevelés és a kulturális szolgáltatások.

Nevelésen mi az ember testének és tudatának /tehát egész személyiségének/, egész élete folyamán, a társadalmi célok által meghatározott irányban, a közösségek rendszerében és személyek közötti viszonyban történő fejlesztését és fejlődését értjük.

Ez a fejlesztés a magasabb fokon lévőknek céltudatos, tervszerű, vezető jellegű és értékelő ráhatása, és a nevelés részeinek minderre történő aktív reagálása révén valósul meg. Tehát bipoláris folyamat. Legfejlettebb fokon önnevelésbe torkollik ez a tevékenység. A nevelési tevékenység a két fél közös, a kultúra javai közvetítésében és elsajátításában megnyilvánuló tevékenysége.

A nevelésen permanens nevelést értünk. Azért határoztuk meg pontosan a nevelés fogalmát, hogy jelezzük, melyek azok a l é n y e g e s j e g y e k, ismérvek, amelyeket a permanens nevelés fogalmába tartozó minden jelenségre érvényesnek kell tartanunk.

Most folytassuk tovább a nevelés osztályozását; - az intézményes művelődés másik ágára: "a kulturális szolgáltatásra" később fogunk visszatérni.

A permanens nevelés követelményeit elemezve közelíthetjük meg a nevelés belső rendszerét. Ez a következő alapelvek

következetes érvényesítését követeli a társadalomtól:

1. Nem lehet tovább csak a gyermeknevelésben gondolkodni, hanem a szisztematikus nevelés jelenségét ki kell terjeszteni minden életkoru ember, így elsősorban a felnőttek nevelésére is. Megbukott minden nevelési kísérlet, amely a nevelést /s vele a személyiségfejlődést/ befejezettnek veszi az ifjukorral. Az élet sokrétű gyakorlatával, a pszichológia kísérleti vizsgálataival bizonyította a felnőtt plaszticitást, további nevelhetőségét. Így világossá válik, hogy a nevelés két fő ágra bontható: a felnővekvő nemzedék nevelésére és a felnőttnevelésre. A nevelés rendszerként való funkcionálásának az első feltétele tehát az, hogy újra kell gondolni és tisztázni kell e két egymást követő nevelési folyamat egymáshoz való viszonyát, e viszony szerint újraértelmezett sajátos feladatait. Dewey: Demokrácia és oktatás című, magyarul is megjelent könyvében már a század huszas éveiben ezt tette: "A nevelés fogalmát újra kell értékelni és nemcsak az érettségre való előkészítésnek kell tekintenünk / amivel összefügg az az abszurd ötlet, hogy annak az érettséggel be is kell fejeződnie/, hanem a szellem állandó fejlesztésének és az élet állandó felvilágosodásának. Bizonyos értelemben az iskola csak az eszközöket tudja megadni a szellem fejlődéséhez, minden más a tapasztalatok felfogásától és értelmezésétől függ. Az igazi oktatás majd csak akkor kezdődik, amikor elhagyják az iskolát. Ezért semmi sem indokolja, hogy miért fejeződjenek be mielőtt meghalunk."

2. A permanens nevelés másik alapelve, hogy sem a gyermek-, sem a felnőttnevelésben nem lehet tovább csak az iskolai formák között gondolkodni, hanem éppen olyan igényesen kell kiépíteni az iskolán kívüli nevelés gazdag formarendszerét is, mint az iskolait. A nevelés rendszerként való funkcionálásának a másik feltétele pedig az, hogy minden korosztály nevelésében a legnagyobb igyekezettel biztosítsuk az egyöntetűséget /célokban, eljárásokban stb./ minden olyan terület között, amely szisztematikus nevelő hatást képes kifejteni a személyiségre. Ehhez az egyöntetű eljáráshoz viszont az szükséges, hogy minden korosztály nevelésén belül keressük meg a domináns nevelőhatást biztosító ágat, és a többi terület eljárásmódjai ehhez kapcsolódjanak. Mivel célunk a felnőttnevelés rendszerének a megvilágítása, ezért a továbbiakban csak ennek osztályozását mutatjuk be részletesebben.

A felnővekvő nemzedék és a felnőttek nevelésében is az osztályozás további menetében az iskolai és az iskolán kívüli nevelés területét kell megkülönböztetnünk. Az előbbihez tartoznak az iskolarendszerű felnőttoktatás alap-, közép- és felsőfoku formái, esti, levelező vagy magántanulási tagozatokkal, másrészt a felsőfoku oktatás a nappali, esti és levelező tagozatokkal. Az iskolán kívüli felnőttnevelés legpregnánssabb esetei viszont a sportegyesületekben folyó, kötetlen testi nevelés, és a közművelődési intézményekben folyó kulturális nevelés /népművelés/.

A céltudatos nevelési jelenségek tanulmányozása azonban azt mutatja, hogy ez a felosztás magában nem meríti ki az összes lehetőségeket. Az iskolán kívüli nevelésnek is vannak olyan szakágai, amelyek szisztematikus rendezettségű, tartós nevelőhatást biztosító, elmélyült elsajátítást segítő, még a szükséges ismeretek, készségek elsajátításáról végzettséget is adó nevelési ágak, mégsem rendelkeznek az iskolák kötöttségével, tantervi, formai zártságával, hanem azokhoz képest kötetlenebbek, tartalmilag rugalmasabbak, formailag főleg a tanfolyami keretek állandóságát mutatók. Különösen gazdag ezekben a felnőttnevelés területe. Ilyen a szakmai nevelés /hozzákapcsolódik a munkában való nevelés teljesen kötetlen formáival/, a továbbképzés és a vezetőképzés sokszintű rendszere; a politikai-ideológiai nevelés /a marxista középiskolák, Marxista Leninista Esti Egyetem, a Pártiskolák stb. kötöttebb és a mozgalmi munkában való nevelés kötetlen formáival/; ilyen a katonai nevelés széles szakága a különböző szintű honvédelmi testületekhez tartozó alakulatok tiszthelyettesi, altiszti, tiszti iskoláival, a különböző katonai szakismereteket elsajátíttató zártabb és a testi-erkölcsi, világnézeti nevelés alkalmi, kötetlenebb formáival. Ezeket közös néven /jobb megnevezés híján/ "iskolai" és iskolán kívüli formákat egyaránt alkalmazó területnek nevezzük.

Szólnunk kell még részletesebben az iskolán kívüli kulturális nevelés területéről. Ez a közművelődés egyik szakága, melynek elsősorban a művelődési otthonokban, más közművelődési

intézményekben, további társadalmi szervezetekben és munkahelyeken - rendelkezniük kell olyan művelődési rendezvényekkel és foglalkozási formákkal, amelyek - kötetlen, önkéntesen vállalt, feloldott módszerekkel ugyan - de rendszeresen biztosítják a felnőttnevelő r á h a t á s á t. Ilyenek az ismeretterjesztés, a műkedvelő művészeti csoportok, az amatőr szakköri és gyűjtőtevékenységek, a különböző művészet- és tudománybarát recepciós körök, az iskolai felnőttoktatást segítő /pl. magánvizsgára előkészítő tanfolyamok/ vagy pótló formák /pl. nyelvtanfolyamok, népfőiskolák, munkásakadémiák, szabadegyetemek stb./ alkalmi vagy rendszeres találkozást biztosító fokozatokban.

Ezek mellett természetesen a közművelődés feladata biztosítani az önművelésre kész, fejlett emberek részére az ö n n e v e l é s differenciált feltételeit. Itt segítése közvetett jellegű: könyvtárak, folyóiratok, hanglemezek, tanácsadás biztosítása. Meggyőződésem, hogy még ezen a téren is sok kihasználatlan lehetőségeink vannak, Nem gondoltuk még elég következetesen végig, hogy a magas szintű önművelők számára: erre alkalmas szakkönyv -sorozatokkal, az önálló tanulás, elsajátítás módszereit elmélyítő kiadványokkal /programozott oktatás/, a legjobb szakemberekkel való szabad konzultáció lehetőségeinek a megeremtésével milyen sok, közvetett segítségi kötelességünk és lehetőségünk van. A személyes érintkezésre épülő és a közvetetten segített önművelési formákat tekinthetjük a közművelődés iskolán kívüli nevelés ágának, - esetleg népmű-



velésnek, hiszen ahhoz hasonló, személyes kapcsolatra épülő, iskolán kívüli kulturális nevelőmunka ez, mint a régi népművelés volt.

A felnőttnevelés iskolai és iskolán kívüli felosztásával kapcsolatosan még egy megjegyzést kell tennünk. A felnőttnevelés eddigi fejlődésében sok volt a spontán jelleg. Az ilyen változásban ugyan szerepet játszanak véletlenszerű, szubjektív tényezők, de ugyanakkor kétségtelen, hogy erősen kifejeződnek a társadalmi szükségletek objektív tendenciái is. Az objektív szükségletek fokozták például az egyes felnőttnevelési feladatokat /pl. szakképzést, politikai-ideológiai nevelést stb./ olyan arányúvá, hogy "túlnőtték" a népművelés "kereteit" és a felnőttnevelés önálló feladattal, formarendszerrel bíró szakágaivá váltak. De ugyanugy objektív tendenciának kell értékelnünk azt is, hogy a felnőttnevelés területén egyre nagyobb arányúvá váltak az "iskolainál" lazább, kötetlenebb, "felnőttesebb", szabadabb, - mégis a szisztematikus, nagyobb ismeretrendszerek elsajátítására is alkalmas, tanfolyam-szerű formák. Bizony ma már egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a felnőttnevelés újabb funkciói - anélkül, hogy e tekintetben tagadnánk az iskolarendszerű formák szerepét - ezekben a felnőtti sajátosságokhoz jobban alkalmazkodó, iskolán kívüli, rugalmasabb formákban sokkal hatékonyabban valósulnak meg.

3. Végül a permanens művelődés harmadik elve azt teszi szükségessé, hogy ne csak a nevelésben gondolkozzunk, mert

elveszítjük a nevelés tömegbázisát, hanem az iskolán kívüli nevelés és intézményesen irányított művelődés, a k u l t u r á l i s s z o l g á l t a t á s o k egységében. Ez utóbbiak a szabadidő helyes eltöltésének gazdag - nem közvetlen nevelési, hanem a személyiséget csak közvetetten indirekt módon formáló lehetőségeit jelentik:

- a rekreációs, - a szervezet pihenését, felfrissítését biztosító, nagyjából testi jellegű tevékenységet /turisztika, könnyű testedzés, játékok stb./
- a szórakozás gazdag formarendszerét /cirkusz, kabaré, táncestek, társas összejövetelek stb./
- a tájékoztatás formáit /sajtó, rádió, televízió programjainak információs része/
- és a szórakozva - művelődés nagyon gazdag formarendszerét /klubfoglalkozások, versenyek, vetélkedők, mozi-, színház-, hangversenylátogatás, szépirodalmi olvasás, a tömegközlés igényes, szórakozva-művelő programjai stb./

A közművelődésnek tehát a nevelés mellett szerves részét képezik ezek a kulturális szolgáltatások, amelyek lényegileg - különösen az utóbbi formák - már az önművelésre többnyire szellemileg képes fiatalokat és felnőtteket feltételezik, azok számára biztosítják a pedagógiai segítség nélküli, igényes, egyszerre szórakoztató és művelő szabadidő-eltöltési formákat. Az iskolán kívüli, kulturális nevelés, a közmű-

velődés tehát a ráváró rendkívül sokrétű gyermek-, ifju- és felnőttnevelési, művelődési és helyes szabadidő eltöltését segítő feladatait csak ebben a szisztematikus szakág- és formarendszerben tudja megvalósítani.

Felvázoltuk a felnőttnevelés igen differenciált szakág- és formarendszerét. Az elmondottakból talán az is világossá vált, hogy ezek két nagy terjedelmű fogalomba: az iskolarendszerűek a közoktatás, az iskolánkívüliek pedig a közművelődés fogalmába egyesülnek. "Az iskolai jellegű" és iskolánkívüli formákat egyaránt használó szakágak viszont erősebben tendálnak a közművelődés felé, azzal szorosabb "rokonságot" tartanak fenn, mint a közoktatással.

Még egy problémát érdemes megvilágítani. A nevelési és művelődési jelenségek ezen elvi alapon való osztályozása megvalósítható a felnövekvő nemzedék nevelésében is. Nagyjából még az iskolai és iskolánkívüli területek közé eső nevelési szakágak is - ha nem is ilyen önállóvá szerveződött formában, hanem erőteljesebben az iskolai neveléshez, mint domináns területhez kapcsolódva - megtalálhatók. Az iskola melletti nevelés és művelődés területe, formái viszont teljesen azonosak a felnőttnevelésivel. Ezzel biztosítható, hogy a helyes szabadidő-felhasználás elvei, igénye, szokásai a fiatalokban preventív jellegűen már akkor kialakuljanak, amíg a spontán felhasználás révén a helytelen szokások még nem rögzödtek! Ez a jövő sikeres közművelődésének a legfontosabb biztosítéka.

#### IV. A FELNŐTTNEVELÉS INTÉZMÉNYEI, FORMÁI, PROGRAMJAI KIÉPÍTÉ- SÉNEK Néhány ALAPELVE

Mivel a továbbiakban korreferátumok fogják a felnőttnevelés egyes szakágainak sajátos problémáit megvilágítani, ezért a továbbiakban csak néhány olyan általános alapelvet fogok ismertetni, amelyek meghatározzák a felnőttnevelési szakágak, intézmények, formák, tartalmak felépítését, s lényegileg mindenik tevékenységben érvényesülnek.

##### 1.

Nemcsak az oktatásnak, hanem mindenféle nevelési folyamatnak általános törvénye, hogy a személyiségfejlesztési program alapja, kiindulópontja a műveltségnek, képzettségnek, neveltségnek az a szintje lehet, amelyre az egyén előző életutja idején eljutott. Míg ez viszonylag egyszerűbb probléma a felnővekvő nemzedék nevelésénél, annál bonyolultabb a felnőtteknél. Itt ugyanis nemcsak arról van szó, hogy mindenféle felnőttnevelés annak a nevelésnek a szerves továbbfolytatása, annak a műveltségi és neveltségi szintnek a továbbfejlesztője, amit az iskolai és iskolán kívüli nevelés közösen alakított ki a gyermekeknél és serdülőknél az iskolás korban. A kérdés sokkal differenciáltabb ennél. Ez az iskolai nevelés ugyanis az egyes egyéneknél különböző időtartamu, főleg különböző tényleges hatékonyságu és eredményességű, így különböző szinten nyitja ki őket, egész személyiségüket az iskola utáni tovább-  
művelődés felé. Sajnos, tudományos vizsgálatok a felnőttek ilyen irányu műveltségének a szintjét - mely jellegzetesen a

szabadidő-felhasználás mikéntjében nyilvánul meg - kellő reprezentativitással még nem mérték. Amit mondani tudunk erről, azt empirikus tapasztalatok alapján tesszük. Igaz, hogy az élet nem ilyen "tisztá típusokban" gondolkodik. Ezek egymással keverednek, így az itt jelzettnél sokkal bonyolultabb személyiségi strukturákat hoztak létre.

Mégis úgy érezzük, szükséges, hogy ezekre utaljunk, éppen a helyzet rendszertani konzekvenciái miatt.

- a. A legalsó fokot az képviseli, aki /a legtöbbször igen alacsony szintű előzetes iskolázása eredményeként/ az élet, a munka igen nehéz, bár viszonylag éppen nem alacsony jövedelmet hozó szintjén él /segédmunkás, betanított munkás, alkalmi munkás/.

Közülük sok messze eljár lakóhelyéről, s szabadidejében mindig vagy azt folytatja, amit egész nap végzett, túlmunkaként, vagy a legalacsonyabb szintű kedvteléseknek /kocsmák, kártya, cimborák, banda/ él.

- b. A második fokot az a típus képviseli, akit az előzetes nevelés, környezeti körülmény nem kinyitott a további művelődésre, hanem megrekesztett az elért, többnyire alacsony alap-, általános- és szakmai műveltség szintjén. Megelégedett eddig megszerzett műveltségével, igényszintje alacsony, nem akar többet elérni az életben. Az unalom elleni küzdelem hajtja elsősorban a szórakozás, a kikapcsolódás, izgalomhajhászás /sport,

turisztika, szurkolás izgalma, kalandos filmek, szórakoztató zene, vagánykodás/ felé. Amennyiben a szórakozva-művelődés /mozi, színház, olvasás/ eszközrendszerével él, abban is csak élvezetet, kikapcsolódást, szórakozást keres.

- c. Bár tiszta formában ez a típus nem gyakori - s főleg az előzővel, esetleg az utána következővel keveredve jelentkezik és jelentős felnőtt rétegeket foglal magában -, mégis a fejlettségnek a következő fokát jelenti, ha az előzetes nevelés már kinyitja az egyént a szakmai műveltség megszerzése, elmélyítése, kiszélesítése, a közvetlen hasznot hajtó ismeretek további gyarapítására, készségek, jártasságok kialakítása felé is. A "második startnak", azaz a művelődésbe való felnőttkori újbóli bekapcsolódásnak ez a legalacsonyabb szintű, éppen ezért legszélesebb kiterjedésű motivációs bázisa.

- d. Új csoportot jelentenek már azok, akikben az iskolai nevelés s az élet magasabb szintű érdeklődést is felkeltett a tudományok, a művészetek, kötetlenebb kerektek között való megismerésére, a szabadidő egészséges, sokrétű, fejlesztő eltöltése iránt. Magasabb igény fejlődik ki bennük, amely a hobbykban, szakkörökben, művészkedésben, kirándulásokon, olvasásban, vitakörökben nyer kielégülést.

e. Érdekes átmeneti csoportot jelentenek azok, akiket a munkahely "követelése" vagy a jobb státusz-helyzet teremtetésének anyagi ösztönző erői vagy a feleltesek, a munkatársi, baráti környezet megbecsülése elnyerésének vágya, /s még nem a határozott önművelési-tanulási igény/ készítteti a rendszeres felnőtt-nevelési szakágak valamelyikére való jelentkezésre /pl. tanfolyamra vagy iskolarendszerű oktatásra stb./. Ezek egyrésze végig alacsony igénynívóval vesz részt e művelődési tevékenységekben, más részében azonban a tanulási aktivitás össze érdeklődést vált ki, a tevékenységét egyre emelkedő teljesítmény-szinten oldja meg.

f. Végül lesznek olyanok, akikben már az előzetes nevelés és pozitív környezeti hatás kialakítja saját maguk tudatos művelésének a szükségletérzését és belső pszichikus feltételeit is,

- vagy olyan fokon, hogy felnőttkorban is önkéntesen vállalják az iskolai tanulás kööttségét /a műveltségszerzés rendszeressége, elmélyültsége, a tanári képző-nevelő segítség megnyerése érdekében/,
- vagy olyan fokon, hogy már önmagukban rendelkeznek az önnevelés, önművelés kifejlett képességével, így csak mások "közvetett" segítségét /bizonyos szervezeti formákat, folyóira-

tokat, könyveket stb./ veszik igénybe önmaguk tudatos neveléséhez és műveléséhez,

- vagy olyan fokon - és ez lényegileg azonos az előző szinten jelzett, önművelésre kész típusal -, hogy a társadalom által nyújtott, szervezett szórakozva-művelődési lehetőségeket /színház, hangverseny, kiállítások, rádió, televízió stb./ kihasználja, s - mivel olyan magas önművelési, önálló kultúraelsajátítási szinten van - a látottakat, hallottakat önállóan fel is tudja dolgozni, helyesen értékelni tudja, belőlük saját élete számára fontos konzekvenciákat tud levonni. Így a kulturaközzvetítés a számára egyszerre lesz szórakozás és művelődés, s a szabadidő-eltöltés egyik fontos és értékes lehetősége.

Láttuk tehát, hogy az egyes felnőtteket előző /gyermek-  
kori v. felnőttkori/ iskolai tanulásának mennyisége és minősége egész további életutja, munkájának, társadalmi megbízatásának műveltségkövetelménye, környezetének a jellege, életlátási, életszemléleti szintje stb. /- ezek a felnőtt plaszticitási szintjét alapvetően befolyásoló tényezők -/ együttesen rendkívüli differenciált fokon teszik képessé a felnőttkori továbbművelődésre. Már pedig mindenki, felnőttkorban, szabadidejében, ö n k é n t e s e n csak olyan szinten kapcsolódik be a művelődésbe, amelynek a gyakorlására a meg-



felelő belső, pszichikus feltételekkel /kéessségekkel, készséggel/ rendelkezik. Éppen úgy, mint minden művészeti alkotásnak, minden művelődési formának is megvan egy határozott előzetes műveltségi strukturális szintje - mint előbb kifejeztük "receptiós küszöb-értéke" -, s, azt csak az az egyén tudja elsajátítani, azon csak az érzi "jól" magát, aki ezzel a strukturális szinttel rendelkezik.

Mi következik ebből a felnőttnevelésre és közművelődésre nézve? Elsősorban az, hogy a felnőttnevelés alanyának, a felnőtt, dolgozó embernek a különböző fejlettségi szintje, belső pszichikus feltételei szerint, magának a felnőttnevelésnek és közművelődésnek is rendkívül sokágunak, differenciált formarendszerűnek, fokozatokban gazdagnak kell lennie, hogy a legkülönbözőbb fejlettségű felnőtt is megtalálhassa a maga igényének megfelelő nevelési-művelődési formát és szintet.

Másrészt viszont arra figyelmeztet bennünket, hogy a felnőttnevelés és közművelődés iskolapótló feladata egy vonatkozásban még messze időkre megmarad, ez az értelmi képzőnevelő feladatok területe. A társadalom egy jelentős rétegének még ebből a célból szüksége van az iskola utáni művelődés olyan formáira, ahol a közvetlen érintkezés, személyes kölcsönhatás - nevelő, népművelő és a résztvevők között - lehetőséget biztosít a kultúra javai feldolgozásában, elsajátításában, értékelésében, a nevelői segítségadásban. Számára sem elégséges tehát csak egy olyan felnőttnevelési, közművelődési rendszer - sokan pl. a tömegközlelést magában a felnőtt-

nevelés elégséges formájának tartják -, amely az önálló önművelési képességgel rendelkező felnőtteket feltételezi. Már emiatt is ki kell mondanunk, hogy a tömegközlés magában - bár igen jelentős funkciót tölt be a közművelődés rendszerében - nem valósíthatja meg az iskolán kívüli és utáni kulturális nevelés és felnőttnevelés társadalmilag nagyjelentőségű feladatát.

## 2.

A felnőttnevelés jelentős része önkéntesen vállalt szabadidőtevékenység. /Csak néhány olyan művelődési tevékenység képez kivételt ez alól, melyre felettesei munkaideje terhére teszik szabaddá az egyént./ Ebből az következik, hogy a felnőttnevelés akcióterületeinek, szervezetének, formáinak egységben kell lennie legfőbb megjelenési alakjával, az önkéntességgel. A szabadidő olyan, amelyet az egyén belsőleg azzal asszociál, hogy én választottam, én óhajtom, én akarom, mert érdekelt vagyok benne, mert elvárásaim vannak vele szemben, mert érdekel.

Mi következik mindebből a felnőttnevelés egészére, szakágaira, formáira, tartalmára nézve?

- Elsősorban a fentebb bemutatott sokrétű változatosság, fokozati differenciáltság, tartalmi gazdagság, hogy a felnőttnek valóban m ó d j a l e g y e n a k i n á l t s o k f é l e l e h e t ő s é g b ől, alternatívából - a neki legjobban megfelelőt - választania.

- Másrészt az, hogy minden felnőttnevelési területnek alapvető kötelessége az irányába a felnőttek között megnyilvánuló elvárásokat, vágyakat, érdeklődést tanulmányozni, egész tartalmi programját, formai kereteit olyan rugalmasan, változatosan tartani, hogy azok formálhatók, adaptálhatók legyenek az éppen sajátosan felvetődő, reális elvárások szerint. Éppen ebben van az iskolán kívüli területek és formák nagy előnye az iskolaiakkal szemben. Csak így lehet az oktatás tartalmát és formáit a reálisan ható indítókhoz közelíteni. Már pedig a sikeres oktatás egyik leglényegesebb tényezője a végig ható indítók. A felnőtt akkor fogja elhatározni magát továbbképzésre, ha úgy véli, hogy az valamiképpen hasznos lesz a számára. Az ilyen elégtétel elengedhetetlen feltétel. Másképpen a felnőtt könnyen elfelejti a tanultakat, kifogásokat talál magának, hogy könnyen abbahagyja a tanulást. A felnőttoktatás minden gyakorlati problémáját egy sarkalatos kérdés alapján kell megoldani: milyen mértékben van a felnőtt az oktatási tevékenységben érdekelve.
- A felnőttek érdekeltségét azonban nemcsak anyagi vonatkozásban lehet megéreztetni. Éppen a felnőtt igen sokrétű viszonyrendszerén, kapcsolatain, meg-

határozottságán keresztül érdekeltsége fűződik a köz- és munkajogi, nevelési, egészségügyi, erkölcsi, a helyes életmóddal, szabadidőkultúrával stb. kapcsolatos ismeretek megszerzéséhez, de rá lehet könnyen vezetni arra is, hogy a közlekedési ismeretek, az új használati tárgyak, technikai eszközök működési elveinek ismerete, a munkafolyamatok tudományos alapjainak átlátása is "hasznos", számára biztonságérzetet nyújthat. Az önálló tételekalkotás, értékelés képességének az alapja, az értelmi képességek továbbfejlesztése ezeknek az ismereteknek az elsajátítása közben is biztosítható. A művelődési folyamatba való újbóli felnőttkori bekapcsolódás azonban csak a felnőtt valamilyen szintű, reális érdekeltsége megérettetésével indítható el.

- A felnőttnevelés tehát nem nélkülözheti a sokrétű propaganda-és agitációs munkát, az érdeklődéskeltő tevékenységet, az alacsonyabb szintű motivációval rendelkező, a felnőtté fejlődésben alsóbb szinten megrekedt nagykoruaknak való "motivációs elébemenést" éppen az előbb említett sokrétű érdekeltség, meghatározottság, viszonyrendszer alapján. A szocialista felnőttneveléstudomány munkásai már mintegy évtizede feladatként jelölték meg, amit a tokiói Harmadik Felnőttnevelési Nemzetközi

Konferencia most, 1972-ben nemzetközi szinten tü-  
zött programként felnőttnevelői elé: "A tudás  
népek, csoportok, egyének közötti egyenlőtlen meg-  
osztása nem oldható meg egyszerűen a meglévő ok-  
tatási lehetőségek kiszélesítésével.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a nagyobb oktatási  
ellátottság a legtöbb közösségnél főként azok szá-  
mára jelent előnyt, akik már jó képzettséggel  
rendelkeznek. A tanulás terén hátrányos helyzet-  
ben lévők, ....akiknek a legnagyobb szükségük van  
a tanulásra, mégcsak tudomást sem szereznek e le-  
hetőségről, ill. nem mozdítódnak rá semmilyen vo-  
natkozásban ... Ők az elfelejtett, e l h a n y a -  
g o l t e m b e r e k.

Az Egyesült Nemzetek égisze alatt a "második fej-  
lesztési évtized" során a felnőttoktatás fő fela-  
data ezeknek az elfelejtett embereknek a felkuta-  
tása és szolgálata". /Zárójelentés ...UNESCO Pá-  
rizs /1972. okt. 26.11.p./

### 3.

Hogyan tudja a felnőttnevelés az előzőekben ismertetett  
sokrétű társadalmi funkcióit megvalósítani? Hogyan tudja a be-  
kapcsolódott felnőtteket a nevelési folyamatban tartósan ott  
tartani? A válasz ugyan ezekre a kérdésekre igen bonyolult,  
de feleletként most legalább a legalapvetőbb tényezőre utal-  
nunk kell.

A felnőttnevelésnek egy konkrét életproblémáktól elszakadt, absztraktan megállapított műveltségtartalmak közvetítését végző, formális képzésből funkcionális felnőttnevelésre kell válnia. A felnőttnevelőnek tudomásul kell vennie, hogy a dolgozó embereknek nem tudományos problémáik, hanem életproblémáik vannak, /amelyeket egyébként legtöbbször éppen több tudomány megállapításainak a gyakorlatra való komplex alkalmazásával lehet megvilágítani./ Ki kell emelnünk, hogy a felnőttoktatás alapvető céljainak a körülményekhez való a k t i v v i s z o n y megteremtését kell tekinteni, amelyben konkrétan él, dolgozik és küzd a felnőtt személyiség. Azt a képességet kell benne kifejleszteni, hogy értékelni tudja a helyzetet, a körülményeket, megtalálja a megoldások módját, a továbbfejlesztés lehetőségeit és képes legyen realizálni is a felfedezett megoldások különböző változatait. /1: Tonkovic: A felnőttoktatás rendszerének felépítése ... Maróti: Szöveggyűjtemény. 1968./

Lényegileg ugyanilyen értelemben fogalmazta meg a funkcionális felnőttnevelés fogalmát a Havannában 1972-ben megtartott Latinamerikai Felnőttoktatási Szeminárium is. Különös értéke e megállapításnak, hogy pontosan felismeri az egyén és társadalom érdekei egyesítésének a szükségességét és mindennek a társadalom alapvető rendszerével való szoros összefüggését. "Az tekinthető funkcionális felnőttoktatásnak, amely az ember és a munka kapcsolatára épülve /itt a munka szót a legtágabb értelemben használjuk/ és összekapcsolva a dolgozó egyén

fejlődését a közösség általános fejlődésével, egybehangolja az egyén és a társadalom érdekeit. A funkcionális oktatás tehát azt jelenti, hogy segítségével az egyén kiteljesedik egy adott társadalom keretein belül, amelynek strukturái és felépítményi viszonyai elősegítik az emberi személyiség teljes kibontakozását. Így olyan egyén kialakításában nyújt segítséget, aki anyagi és szellemi értékek létrehozója és egyúttal korlátlanul élvezheti alkotó tevékenységét. A funkcionális felnőttoktatás ilyen értelmezése az egész világon nagyrészt azoknak az oktatási szakembereknek a törekvése, akik figyelmet szentelnek munkájuk hatékonyságának; megvalósítása és hatékonysága akadályba ütközik, ha egy bizonyos társadalom ugynevezett al-rendszerei között nincs kölcsönös támogatás, míg jelentősen könnyebbé válik alkalmazása, ha ezek az al-rendszerek harmonikusan fonódnak össze és egymás számára kölcsönösen támaszt jelentenek."

Mindez a nevelési gyakorlatban - többek között - a következőket jelenti: az életproblémákról, tapasztalatokból való kiindulást, azok elemzését, kritikáját; szervezetenként a felnőttnevelés akcióinak a távlati termelési fejlesztési tervekhez való kapcsolását, olyan komplex szakmai, politikai és általánosan művelő formák teremtését, amelyek együttesen lesznek képesek az egyén problémáira és a társadalom követelményeire fejlesztő választ adni.

V. A FELNŐTTNEVELÉS SZAKÁGAI EGYSÉGES RENDSZERKÉNT VALÓ FUNK-  
CIONÁLÁSÁNAK ALAPVETŐ ANDRAGÓGIAI, MŰVELŐDÉSPOLITIKAI ÉS  
SZERVEZÉSI FELTÉTELEI

Befejezésül néhány szót arról szeretnék szólni: mik az andragógiai, szervezeti, művelődéspolitikai feltételei annak, hogy ez a rendszer valóban egységes rendszerként működhessen. Ez egyuttal azt a kérdést is jelenti, hogyan lehet a kulturális fejlődés különböző közegeit, a felnőttnevelés különböző szakágait egy hatékony rendszerbe beépíteni úgy, hogy tiszteletbentartsuk mindenik speciális jellemzőit, és ennek alapján munkamegosztást hozhassunk létre megosztva a felelősséget is a különböző részek között.

Mindenekelőtt két művelődéspolitikai feltételt említünk, mely egyuttal - a mi esetünkben - mégcsak óhaj, a fejlődés követelményének a jelzése. Ezt a kérdést nem lehet tovább a spontaneitás, a még legpozitívabb jószándéktól vezérelt együttműködési próbálkozások szintjén sem hagyni. Ez a területek sajátosságainak tudományos feltárását, a rendszer egyes elemei közötti együttműködés lehetséges modelljeinek a tudományos kikisérletezését követeli. A másik megjegyzés a felnőttnevelés különböző szakágai, területei és a közművelődés gyakorlati koordinációját irányító országos, megyei és helyi művelődéspolitikai szervezet létrehozását sürgeti. A mi esetünkben is ki kell egészíteni az Országos Közművelődési Tanács vagy a tanácsok "Művelődési, Ifjúsáspolitikai, Testnevelési



és Sport - Bizottságok" tevékenységét a felnőttnevelés teljes szakrendszerének a koordinálásával, ellenőrzésével és irányításával. Egy ilyen országos szervezet lenne hivatott pl. intézkedéseket javasolni olyan égető kérdések országos szintű sürgős, állami megoldásra, mint a felnőttnevelésre felkészült szakkáderek, andragógusok, tanárok képzése és továbbképzése. Ez az első években egységes, majd a felsőbb évfolyamokon a szakágak szerint differenciálódó felnőtt didaktikai, andragógiai és művelődéspolitikai képzés lenne a legfőbb záloga, feltétele a jövőben a felnőttnevelési rendszer egységes strukturaként való működésének. Ez ugyanis döntően nagyobb koncepciójú művelődéspolitikai gondolkodást és főleg felkészült, szakszerű oktatás- és nevelésmódszertani munkát kíván az andragógusoktól a felnőttnevelés minden szakában.

Az előzőekben azért beszéltünk részletesebben a felnőttek - előzetes életutjuk során kialakult - művelődési motíváltásáról, ezek különböző szintjeiről, az alsóbb szintű megkezdésekről, hogy figyelmeztessünk arra, hogy a felnőttnevelés különböző szakágaiba való bekapcsolódásnak más-más szintű alacsonyabb, az emberek többségénél ható vagy magasabb szintű, csak az egészségesen felnőtté fejlett emberekre jellemző motívációs feltételei vannak. Objektíven azt kell megállapítanunk, hogy pl. a felnőttek művelődésével foglalkozó területeknek még a szocialista fejlődésünk időszakában is könnyebb a tömegmozgósító problémáikat megoldaniuk, mint a népművelésnek.

A szakmai tanfolyamok elvégzése közvetlenül nagyobb munkabért, több jövedelmet, esetleg jobb munkafeltételt jelent. A dolgozók iskoláinak elvégzésére erősen ösztönzi a dolgozókat - a tanulási, a nagyobb tudásvágy mellett - a jobb elhelyezkedés, a stabilabb állás, bár itt éppen a hosszantartó erőfeszítés, a teljes szabadidő átstrukturálódás miatt - már magasabb szintű intellektuális motivumoknak is jelen kell lenniök. A politikai iskolák elvégzése is növeli az egyének társadalmi megbecsülését, de közvetlenebb tájékozódás a bel-és külpolitika kérdéseiben is biztonságérzetet ad, így hasznossága közvetlenebbül felismerhető. Hangsúlyozzuk, hogy ez nem jelenti azt, mintha itt magasabb kulturális mozgósító tényezők ne hatnának, csak sokkal közvetlenebbül evidensek, megnyilvánulók, természetesebbek még az anyagibb természetű motivumok!

Ezzel szemben a népművelés "hasznot hajtó", az egyén anyagi és társadalmi előrehaladását segítő hatása nem ilyen közvetlenül megnyilvánuló. Bizony ilyen szempontból a szocialista népművelés is - bár egyre csökkenő méretekben - őrzi még a maradványait a polgári korszak "közvetlen haszon nélküli kulturálódás" koncepciójának.

A motivációs vizsgálat tehát csak azzal a végső konzekvenciával járhat, hogy a felnőttnevelés területén különös gondot kell foglalkozni a motivációs, az egyik területről a másikra átvezető nevelési feladatokkal, mivel a felnőttnevelés egész területére az önkéntes részvétel a jellemző, de ennek az önkéntességnek a társadalmi és egyéni motiváltsága, illetve ezek

belső aránya más az egyes szakágakban. A meginduló kutatások egyik jelentős feladatának is az érdekeltségi övezetek vizsgálatát kell tekintenünk. A felnőttnevelés minden szakágának van ilyen feladata, van a népművelésnek és közművelődésnek is, de - a folyamat lélektani törvényszerűségéből adódóan - most sokkal nagyobb gondot kell fordítani a felnőttek szakképzése, politikai nevelése, sőt, a dolgozók iskolája művelődési igényt felkeltő, fokozó, a tömegeket az általános művelődés és önművelés felé is vezető tennivalóira. De a dialektikus kölcsönöség szemmel látható, hiszen a közművelődésnek megvan ugyanez az "átvezető" szerepe. Ennek pszichikus alapja viszont a szóra-  
'ozva művelő folyamat.

Az egyes szakágak közötti viszonyok tisztázására vonatkozó gondolkodásmód alapvonásainak a bemutatását már csak egyetlen példával: a szakképzés és a közművelődési viszony felvázolásával kísérelhetem meg megéreztetni. /Éppen ezért teszem most ezt, mert a felnőttnevelésre vonatkozó eddigi kutatások az iskolarendszerű felnőttoktatás és közművelődés közötti viszonyt már részletesen kidolgozták, az a szakkönyvekben mindenki rendelkezésére áll, s az "modellnek ,mintának" tekinthető a gondolkodás számára./

A szakképzéssel, politikai neveléssel, katonai neveléssel való kapcsolat még megközelítően sem ilyen tisztázott. Ezért szölok most legalább néhány szót a szakképzésről. /A többi területre vonatkozóan már sajnos hely és idő hiányában nem szólhatok./ A n é p m ű v e l é s é s s z a k m a i k é p z é s

k a p c s o l a t á t a társadalom alapvető szakmai és általános művelődési igénye és az előbb látott motivációs problémák határozzák meg. A szakmai képzés - ha az egységes szocialista művelődési szemlélet szellemében akarunk eljárni - soha nem lehet kizárólag szűk szakmai ismeretek, sőt készségek, jártasságok kiformalója. Ennek az egész embert kell szem előtt tartania: világnézetét, gondolkodásmódját, munkához való viszonyát, sőt egész kulturális érdeklődését.

A felnőttek szakképzése is csak teljes személyiséget formáló, komplex embernevelés lehet. Ez viszont döntően a szakképzést vezetőik, a mérnökök, technikusok, művezetők pedagógiai munkájának színvonalától függ. Minden természettudományos, technikai ismeret is alkalmas - megfelelő módszeres feldolgozás esetén - pl. az értelmi képességek, logikus gondolkodásmód fejlesztésére vagy a transzfer felkeltésére, az önművelés lehetőségei, eszközei megismertetésére. De ehhez pedagógiai kulturáltság kell! Az így végzett felnőttkori szakképzés - mint a montreáli felnőttnevelési világkonferencián megfogalmazták - valóban "hid" s z e r e p e t tud betölteni a szakképzés segítésére, kiegészítésére és a tanfolyamok befejezés utáni "folytatására", az eddig szakmailag művelődők kötetlen népművelési formákban való "együtttartására" - a résztvevők egy részének népművelési hatásrendszerbe való továbbvezetése - a permanens nevelés szellemében - biztosítható lehet.

Miért kell ezt ennyire hangsúlyozni? Azért, mert jelenleg a szakmai tanfolyamok jó része ezt a funkciót nem látja el, és nem is nagyon van szerv, amely erre a nagy hiányosságra figyelemztetné. Még a népművelés égisze alatt meghirdetett munkás-akadémiák közül is több - éppen a népművelés sajátos feladatainak tisztázatlansága miatt - szinte teljesen ilyen szűk szakmai ismereteket tartalmazó előadás-sorozatokot tartott az elmúlt években.

A kapcsolat tisztázásának másik része a szocialista népművelés sajátos szakmai kulturát terjesztő feladatainak a megkeresése. A szakképzés szűk szakmai ismereteket terjesztő, készségeket formáló fő feladatával szemben a népművelésnek a szakmai kultúra kiszélesítéséhez, természettudományos és technikai megalapozásához, a teljes termelési folyamat és üzemgazdálkodás átláttatásához kell segítséget nyújtania. Így ad sajátos szint a szakképzés munkájához. Szorosan ide kapcsolódik a szocialista ember egész személyiségének, magatartásának, szemléltetésének állandó formálása is. Az egyéni és a közösségi érdek, az üzemi, helyi és társadalmi, nemzetgazdasági érdekek helyes összeegyeztetésének a képessége a teljes termelési, gazdálkodási, politikai folyamatok átlátását követeli. Ez az, amit a párt irányelvei is olyan nagy nyomatékkal hangsúlyoznak. Ennek megvalósításában igen jelentősen tud a népművelés segíteni, s így fontos szocialista szakmai kulturát terjesztő feladatot lát el.

Megvizsgáltuk azokat az okokat, szükségleteket a társadalmi élet minden síkján, amelyek a felnőttnevelést általában és benne a népművelést szükségessé, nélkülözhetetlenné teszik. Megmutattuk azt is, milyen differenciált, egymást kiegészítő, dialektikus kölcsönhatás van a felnőttnevelés különböző részeit s általában az iskolai és iskolán kívüli formák között. Ezzel egy olyan művelődési területet helyeztünk el a szocialista nevelés rendszerében, amelynek - végső megállapításként elmondhatjuk - valóban a felnőttek többsége részese, és amely nélkül a szocialista társadalom a reávaró gazdasági - társadalmi - művelődési feladatait nem tudja megvalósítani. Ezért társadalmunk egész nevelési - művelődési rendszerének korszerűvé tétele, betetőzése napjaink neveléstörténeti jelentőségű feladatává tette a felnőttnevelés és a közművelődés feltételeinek, részágainak, formáinak, módszereinek kidolgozását és e mozgalom szükségszerű beillesztését az egész életen át tartó permanens nevelés egységes rendszerébe és koncepciójába.

## ISKOLAI RENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS

Az iskolai rendszerű felnőttoktatás bemutatásakor a következő témákat tárgyaljuk:

1. Történeti áttekintés, 2. Az iskolai felnőttoktatás szerepváltása, 3. Az iskolai felnőttoktatás és a permanens képzés, 4. Az iskolai felnőttoktatás a közéletiség szolgálatában, 5. A tananyag, 6. A metodikai helyzet, 7. Az oktatási formák fejlődése.

### 1. Történeti áttekintés

Az iskolai rendszerű felnőttoktatás története 1945-ben kezdődött. A két világháború közötti iskolarendszer s az Eötvös József nevével jelzett progresszív korszaktól az első világháborúig terjedő közel fél évszázad iskolarendszere sem ismerte a dolgozók iskoláit.

A munka mellett történő iskolai tanulás formális lehetőségei és csirái megvoltak. A magánvizsga minden iskolatípusban és iskolai fokozatban bevett formája volt az iskolai végzettség megszerzésének. A magánvizsga - a magánúton történő tanulás - azonban egyáltalán nem vagy alig volt szervezett tanulási forma, nagyobbrészt kevesek által keresett jogi lehetőség maradt, s a tanügyigazgatás paragrafusokba foglalt formulái között vált csak az oktatási rendszer részévé. Motivációs bázisa, társadalmi jelentősége, valódi társadalmi hatása sosem volt, vagy alig lehetett. Egyéni s esetenkénti igen

rövid periódusban talán csoport-törekvések realizálódhattak általa s nem társadalmi osztályok, rétegek törekvései. A gimnáziumokban ritkaság számba ment egy-egy felnőtt érettségiző. Valamivel keresettebbek voltak a kereskedelmi középiskolák - különösen a második világháború éveiben. A magánvizsga a harmincas évek második felében és a háború éveiben a polgári iskolákban azonban már-már intézményes jelleget öltött. Inkább az oktatásügy szigetein, mintsem országos méretekben, s nem határozott iskolapolitikai koncepció részeként polgári iskolai magánvizsgára előkészítő tanfolyamok is szerveződtek, ahol órarend-szerűen, a nappali iskola tanárai készítették elő a felnőtteket az osztályozó vizsgára. A polgári iskolák rendszerint törekedtek arra, hogy a hatókörükbe tartozó területen összegyűjtsék és megszervezzék azokat az egyéni ambíciókat, amelyek a polgári iskolai végzettség megszerzéséhez elvezethetnek.

A polgári iskolák iránt megnyilvánuló viszonylag nagyobb érdeklődés és a polgári iskolák szervező tevékenységének realizálása egyrészt azzal magyarázható, hogy a polgári iskolai végzettség elég széles skálán /közlekedés, kereskedelem, posta, közigazgatás, fegyveres testületek/ a kvalifikáció alsó fokozatának előfeltétele volt. /Altisztek, segédhivatali vezetők, irodatisztek, adminisztrátorok stb./ A társadalom egyes rétegeiben élt a törekvés ezek iránt a pályák iránt, a pályáknak pedig, úgy látszik, volt igénye a képzetebb alkalmazottakra. A háborút megelőző és a háborús konjunktúra újabb helyeket nyitott, vagy viszonylagos előmenetelt kínált ezeken



a területeken. Ugy látszik, hogy külön fejezete lehetne a polgári iskolai magántanulás történetének a bécsi döntések után kialakult helyzet a visszacsatolt területeken. Itt, egy-egy jól szervezett oktatási központban a polgári iskolai magánvizsga tömegessé vált, és széles területen átfogó szervező munka folyt a beiskolázás érdekében. A szervezett magántanulást politikai tendenciák serkentették. A királyi magyar állam érdekeinek megfelelően rendelkezés irta elő, hogy mind-azok, akiket a közigazgatás, a közlekedés, a posta alsó posztjaira átvett az un. utódállamoktól vagy azok, akik ezekre a posztokra és a fegyveres testületek altiszti karába a visszacsatolt területek lakói közül be akartak kerülni, magyar iskolai végzettséget kellett szerezzenek és a cseh-szlovák, jugoszláv, román 6 vagy 7 osztályos végzettségüket polgári iskolai végzettséggel kellett kiegészítsék. Nyilvánvalóan voltak ennek a rendelkezésnek diszkriminációs tendenciái, amelyek a visszacsatolt területeken élő, nem magyar anyanyelvű lakosságot érintették, s amelyek megfeleltek azoknak a diszkriminációs tendenciáknak, amelyeket az un. utódállamok alkalmaztak a magyar anyanyelvű lakossággal szemben a trianoni békeszerződések után. Az oktatásügy alkalmas volt arra, hogy az uralkodó politikai érdekek szellemében kölcsönösen behajtson és visszaadjon sérelmeket, a Duna-menti nemzetek együttélésének olyan történelmi korszakában, amikor mindegyik számára a másik kezdte a sérelmek osztogatását... De a polgári iskolai magántanulást szorgalmazó akciókban mindig megvalósultak liberális polgári, baloldali demokrati-

kus és népies törekvések is. A nép művelésének, felemelésének szándéka a polgári iskola elvéggeztetésére irányuló erőfeszítéseket elsősorban az ipari munkásságra és a dolgozó parasztságra kívánta kiterjeszteni. A neveléstörténet kutatói ma még viszonylag könnyen megtalálhatnák azokat a munkásmozgalomba elvezető nyomokat, amelyek a polgári iskolai végzettség megszerzésére irányuló törekvések és a szervező munka történetének feltárását lehetővé tennék: megtalálhatnák a munkásotthonokban vagy ezek közreműködésével, sőt az illegális kommunista mozgalom inspirációi hatására szervezett előkészítő tanfolyamok működésének, a jelek szerint még dokumentálható tényeit.

Nincsenek pontos adataink a polgári iskolai magántanulásról. A tények még összegyűjtésre várnak. A helyzet ilyen hipotetikus summázata csupán visszaemlékezések és a korszak oktatási rendszerét egyetemesen jellemző tanulmányok alapján készülhetett el. Azt azonban a történeti hipotézis felállításának lehetősége önmagában bizonyítja, hogy a polgári iskolai előkészítő tanfolyamokat a dolgozók iskolája ösének, történeti előképének tekinthetjük.

1945-ben azután az Ideiglenes Nemzeti Kormány 11.130/1945. M.E. számú rendelete - "az önhibájukon kívül iskolai képzésben nem részesült felnőtt dolgozók" iskolai tanulmányairól - megalkotta a korabeli iskolarendszer minden fokozatában és típusában a dolgozók iskoláit. A kormány rendelete a dolgozók iskolája főbb kereteit adta meg. E szerint "azoknak a hasznos

foglalkozási ágakban dolgozó felnőtt férfiaknak és nőknek a számára, akik - noha megfelelő tehetségük van - iskolai végzettséget önhibájukon kívül nem szerezhettek, a középiskolai és középfoku iskolai tanulmányok folytatását lehetővé kell tenni. Evégett az általános iskolával, polgári iskolával, liceummal, tanítóképző, tanítónőképző és óvónőképző intézetekkel, gazdasági középiskolákkal és gimnáziumokkal kapcsolatban, a szükségleteknek megfelelő számban, rövidített szorgalmi idővel, különleges tantervvel és óratervvel működő iskolákat /a következőkben: dolgozók iskoláit/ kell létesíteni."

A végrehajtás részletes kidolgozása a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium feladata volt. A miniszteri végrehajtási utasítás /19.100/1946 KVK;sz./ 1946.február 7-én jelent meg. Megkezdődhetett tehát az iskolai felnőttoktatás országos szervezése. S bár az 1945/46. tanévben helyi kezdeményezésekre már több helyen megkezdték a dolgozók iskoláinak megszervezését, az iskolai felnőttoktatás első hivatalos tanéve az 1946/47. tanév volt.

Keresztury Dezső, a végrehajtási utasítást kiadó költő-kultuszminiszter a dolgozók iskoláinak megteremtését a földreformhoz hasonló, jelentőségét tekintve nem kisebb horderejű történelmi tettként értékelte, amely "az anyagi javak igazságos elosztása után" segít megteremteni "a szellem javaiban való igazságos részesedést is: a föld, a munka joga és szabadsága mellé a művelődés jogát, szabadságát, lehetőségét."

1930-ban a közel 8 millió 700 000 főnyi népesség 20,7 %-a nem végzett el egyetlen iskolai osztályt sem, 14,5 %-a 1-3 osz-

tályt, 22,3 %-a 4-5 osztályt, 33,0 %-a 6-7 osztályt, 5,4 %-a 8 osztályt végzett /ide értve a gimnázium alsó négy osztályát és a polgári iskolai végzettséget/, érettségi bizonyítványt szerzett 2,2 %, egyetemi és főiskolai diplomával rendelkezett 1,0 %. A magyar társadalom több mint 90 %-a nem rendelkezett nyolc osztályos végzettséggel, a tömegek legmagasabb tipikus iskolai végzettsége a hat-hét osztályos végzettség volt. A későbbi népszámlálási adatok azt bizonyítják, hogy 1945-ig ezek az arányok lényegesen nem változtak.

A Földes Ferenc által használt adatokból kitűnik, hogy az 1930/31. iskolai évben 844 szegényparaszt gyermek járt középiskolába. Ez a szám a középiskolai tanulók 1,3 %-át tette ki. Ugyanakkor a szegényparasztság Magyarország lakosságának 35 %-át alkotta. Hasonló volt az ipari munkásság gyermekeinek részesedési aránya is. A lakosság 18,8 %-át kitevő munkásság gyermekei a középiskolában 2,7 %-ban voltak képviselve.

A felszabadulást követően kibontakozó művelődéspolitikai demokratikus feladata mindenekelőtt a munkásokat és parasztokat ért kulturális sérelmek gyors korrigálása volt - visszamenő hatállyal. A Horthy-rendszerből öröklött kulturális csőd-tömeg felszámolásának igénye, a történelmi igazságszolgáltatás hívta életre 1945-ben a dolgozók iskoláit. A feladatok másik iránya a társadalmi és művelődési egyenlőség biztosítása volt a felnövő nemzedékek életében: új iskolarendszer, korszerű tananyag, bővülő és demokratikusan telepített iskolahálózat, az általános tankötelezettség korhatárának felemelése s minde-

nekelőtt a nyolc osztályos, egységes általános iskola megte-  
remtése. Az új iskolarendszer fokozatos kiépüléséig a dolgo-  
zók iskolái az öröklött iskolarendszer keretei között működ-  
tek, és fokozatosan alakultak át új típusú iskolákká. Világos  
volt, hogy a dolgozók iskolai oktatásának megindításával nem  
lehet várni az iskolarendszer átépítéséig.

Az iskolai felnőttoktatás hazai történetének kezdeteit fel-  
táró Benő Kálmán arról is hirt ad, hogy a dolgozók iskolái  
politikai harcok közepette alakultak meg. 1945. augusztus 1-én  
a demokratikus pártok /MKP, SZDP, Független Kisgazdapárt,  
Nemzeti Parasztpárt / és a Szakszervezeti Tanács közös fellé-  
pése indította el a dolgozók iskolai oktatásának megszerve-  
zését célzó munkálatokat, és a politikai harcot is a demokra-  
tikus erők és a demokratikus átalakulást meggátolni, vagy  
legalábbis késleltetni akarók között, különösen az említett  
pártok és az - 1945 nyarán még - Gróf Teleki Géza által veze-  
tett VKM apparátus között. De a minisztériumon belül is fel-  
léptek a közoktatás demokratikus reformjának hívei és szem-  
ben álltak Teleki Géza irányvonalával. Elsősorban Kemény Gábor  
és Kovács Máté nevét írjuk le közülük. Ennek a belső ellen-  
zéknek döntő szerepe volt a közoktatás demokratikus átalaku-  
lásáért vívott politikai harcokban, amelyek Keresztury Dezső  
minisztersistéjével vettek új fordulatot. A demokratikus pártok  
és a szaktanács közös javaslatai nemcsak a történelmi igaz-  
ságtevés általános céljait hangoztatták, hanem nagyon konkrét  
politikai célok érdekében az új, népből jött vezető réteg  
gyors felnevelésének igényét is, hogy rövid idő alatt lehető-

vé váljék a közigazgatás, a rendőrség, a honvédség, a köznevelés apparátusának munkás és paraszt szakemberekkel való el-látása. Egyelőre csupán arról volt szó, hogy ezek az intéz-mények igazán csak akkor válnak demokratikussá "ha irányítá-sukban tevékeny részt vállal a munkásság és a parasztság is." De aligha lehetett titok, hogy a közösen fellépő pártok nem mindegyike elégszik meg a dolgozó osztályok betörésével olyan posztokra, ahol mindeddig nem lehetett helyük, s nemcsak va-lamilyen paritásos részvétel biztosítása lehetett a cél, ha-nem a régi Magyarország vezető garniturájának leváltása, a hatalomból való kiszorítása. A felnőttek iskolai oktatására a politikai harcban fontos szerep várt. Megteremtése is poli-tikai harc eredménye volt. A demokratikus, majd a szocialista átalakulásért vívott küzdelem sok más, politikai, gazdasági területe mellett és velük összefonódva jelent meg,

Történetének ebben az 1945-tel kezdődő első korszakában az iskolai felnőttoktatásnak fontos szerepe volt a társadalmi mobilitás megvalósításában s ezzel együtt abban, hogy az új politikai, gazdasági, közigazgatási vezető réteg kifejlődhessen, illetve betölthesse feladatait. Természetesnek hat, hogy a résztvevők életkorát tekintve, ebben a szakaszban az isko-lai felnőttoktatás valóban felnőttoktatás volt. Sokáig tar-totta magát az a nézet, hogy amint az iskolai felnőttoktatás történelmi méretű rehabilitációs feladatait befejezte, és amint megtette kötelességét a nagy társadalmi átrétegződés lebonyo-lításában, szerepe véget ért.

## 2. Az iskolai felnőttoktatás szerepváltása

A hatvanas évek közepén érzékelhetővé vált, hogy az iskolai felnőttoktatás feladatai módosulnak. A napjainkig eltelt évtizedben bekövetkezett az iskolai felnőttoktatás szerepváltása. Ennek egyik - bár nem egészen egyértelmű - szimptomája a tanulók létszámának gyorsütemű csökkenése, illetve stagnálása volt a dolgozók általános és középiskoláiban. /Ebből a tényből sokan levonták azt a következtetést, hogy a dolgozók iskolája szerepe véget ért./

A létszámadatok 1945-től 1953/54-ig kiegyensúlyozott felfutást mutatnak. Aztán a dolgozók általános iskoláinak létszáma az 1953/54. tanévi csucsról /61 810 fő/ az 1957/58. tanévig 16 114 főre süllyed. A dolgozók középiskolái a levelező tagozatok megnyitásával /1953/54. tanév/ megnövelik létszámukat, de az esti és a levelező tagozatok létszámadatai külön-külön szintén süllyedő tendenciát mutatnak. Ebben bizonyosan szerepe volt az ötvenes éveket jellemző társadalmi-politikai ellentmondásoknak. Az 1958/59. tanévvel azonban olyan fellendülés indult el, amelynek csucsadatai messze meghaladták az ötvenes évek első felében mért maximumokat. A létszámok az általános iskolában az 1963/64. tanévben 116 670 tanulóval tetőztek, a középiskolákban pedig az 1964/65. tanévben 55 038 tanulóval az esti, és 131 100 tanulóval a levelező tagozaton. A számszerű növekedés mellett más - hely hiányában itt sem elemezhető - tényeket is figyelembe véve biztosnak látszik, hogy az iskolai felnőttoktatás a legnagyobb mértékben és a

legteljesebben az ötvenes évek legvégén és a hatvanas évek elején töltötte be történelmi rehabilitációs feladatait és mobilizációs szerepét, ide értve az új vezető réteg /sokszor utólagos/ felkészítését is. Mindennek társadalmi és politikai feltételei valószínűen ezekben az években váltak teljessé.

A tanulói létszám gyorsütemű és a szerepváltást is jelző csökkenése az 1964/65., illetve az 1965/66. tanévekben kezdődött meg. Az általános iskolában a csökkenés rögtön több mint 30 000 fős különbséget, egy év múlva /az előző tanévhez viszonyítva/ majdnem 20 000 fős különbséget mutatott. Az 1966/67. tanévtől aztán a csökkenés üteme lassubbodott, és az 1970/71. tanévben a 21 275 fős mélypontra megállt. A középiskolákban a csökkenés mértéke és üteme egyenletesebb és kisebb volt, már az 1967/68. tanévben kiegyensúlyozott és máig is jellemző létszámok alakultak ki, /az esti és a levelező tagozatokon együtt, / évi 100 000 fő körül. Ma is az a helyzet, hogy minden harmadik érettségiző a dolgozók középiskoláinak valamelyik típusában szerez érettségi bizonyítványt.

A szerepváltás másik - teljesen egyértelmű - szimptomája a nemfelöltött résztvevők arányának gyorsütemű megnövekedése. Ez a folyamat is a hatvanas évek első felében kezdődött, és első megnyilvánulásai még egybe estek a hatvanas évek elejét jellemző létszámfelfutással. Ezt követően a létszámok csökkentek, de a fiatalok aránya egyenletesen növekedett. Az iskolai felnőttoktatás résztvevői ma nagy többségükben a pubertás és az adolészzensz életkorban vannak, a 15/16 és 25/26 életévek között. A fiatalodás az általános iskolákban viszonylag kis-



mértékü. De a 20 éven aluliak aránya így is meghaladja a 40 %-ot, a 30 éven felülieké pedig nem éri el ugyanezt. A zöm mindenképpen 30 éven aluli /több mint 60 %/, és közöttük is a 20 éven aluliak aránya nagyobb. A legnagyobb mértékű a fiatalodás a dolgozók gimnáziumában. Vékás János egy tanulmányában már az 1964/65. tanévben jelezte a belső arányok eltolódását. Az utóbbi években a 18 éven aluliak aránya meghaladja a 40 %-ot és növekszik, a 19/22 évesek szintén több mint 40 %-kal képviselik magukat. A harminc éven felüliek az esti tagozaton csak 5 % körül, a levelező tagozaton azonban 20 % körül részesednek a létszámból. A szakközépiskolák fiatalodása valamivel kisebb mértékű, de a három éves szakközépiskola megnyitásával, bizonyára itt is erőteljesebb lesz. /Megjegyezem, hogy pontos országos adatok csak rendszertelenül állnak a rendelkezésünkre./

Fel kell ismernünk, hogy az iskolai felnőttoktatásnak a magyar társadalomban mély gyökerei vannak. Az elmúlt közel három évtizednyi időben korántsem rehabilitáltunk mindenkit, aki a Horthy-rendszer bűnei miatt annakidején nem tanulhattott kívánságai szerint, illetve akiben nem ébredt vágy a tanulás iránt. Ezen kívül, az elmúlt évtizedekben - ha csökkenő tendenciával is - ujrateremtük a társadalomban a műveltségi egyenlőtlenséget, vagy - fogalmazzuk másképpen: nem tudtuk megszüntetni ujratermelését. Ezért, még akkor is, ha a régmúlt művelődési hátrányait hordozó rétegek és kor-

osztályok lassan kilépnek a termelésből, az iskolai felnőttoktatásnak még mindig vannak multba visszanyúló feladatai. S ezeket a feladatokat a jelen társadalmi és gazdasági feladatai és problémái teszik valóságossá. Mellettük azonban - s talán ez a fontosabb - az iskolai felnőttoktatás szerepe a jelenre és a jövőre mutat.

A magyar társadalom iskolázottsági színvonala természetesen ma sem egyenletes, a lépcsőzetességét magától érthető gazdasági kvalifikációs igények is megszabják. Az is igaz azonban, hogy az iskolázottság nem lehet csupán gazdasági igények függvénye. Ezeken a szempontokon túl még a közel három évtizedes fejlődés szemszögéből is értékelni lehet az 1970. évi népszámlálás adatait. A magyar társadalom iskolázottsági színvonalát 1970-ben a következő adatok jellemezték: az aktív keresők /tehát nem a teljes népesség, hanem ennek "nemzetfenntartó" része/ közel 10 %-a négy-öt osztályos, 27,5 %-a hat-hét osztályos, 42,3 %-a nyolc osztályos végzettséggel rendelkezik, középiskolai végzettsége az aktív keresők 13,8 %-ának van, felsőfoku végzettsége pedig 5,3 %-ának. Körülbelül 130-150 000 képezhető korban lévő analfabétát és fél-analfabétát tartunk számon a teljes népességben. Mivel analfabétizmus ma már diaszpóráként jelentkezik és "titkos" kulturális "betegség", amelyet a benne szenvedőnek szűgyelni és takargatni illik, nagyon nehéz pontos adatokat kapni. Nyilvánvalóvá válik, hogy a magyar társadalom iskolázottsági színvonala elég gyors ütemben és elég nagy mértékben megváltozott 1945 óta. Elértük pl., hogy a tipikus iskolai vég-

zettség a nyolc osztályos általános iskolai végzettség lett. Az érem másik oldalán a fejlődés új tendenciái és felgyorsult üteme azonban azt mutatják, hogy az elért színvonalat sokkal magasabbra kell emelni.

Az általános iskolai felnőttoktatás ma tehát azokra számít, illetve résztvevői azok közül kerülnek ki, akik közvetlenül 1945 előtt s méginkább az azóta elmúlt közel három évtizedben, illetve napjainkban s a jövőben nem fejezték be, illetve nem fogják befejezni gyermekkorukban általános iskolai tanulmányaikat. Az általános iskola, a tizenhat éves korig tartó tankötelezettség ellenére, ujratermelte és - egyre csökkenő mértékben ugyan - ujratermeli azokat, akik töredékes általános iskolai végzettséggel rendelkeznek csupán. Ennek okait részben az iskola gazdasági-társadalmi háttérében, részben magában az iskolában keressük... A gimnáziumi és szakközépiskolai felnőttoktatás résztvevői három rétegből kerülnek ki: a/ azokból, akik az általános iskolai végzettség megszerzése után rögtön a termelésben helyezkedtek el, b/ azokból, akik szakmunkástanuló iskolát végeztek és c/ azokból, akik megkezdték középiskolai tanulmányaikat, de különböző okokból megszakították azt, elhelyezkedtek a termelésben, és munka mellett kívánnak középiskolai végzettséget szerezni. A szakmunkástanuló-iskolákból már ma is viszonylag közvetlen ut vezet a középiskolákba: megvan a mód arra, hogy fiatal szakmunkások évbeszámítással közvetlenül folytathassák tanulmányaikat. Az oktatáspolitikai határozat értelmében a következő években kifejlesztjük a szakmunkás fiatalok

három éves szakközépiskoláját, amely zökkenőmentes kapcsolatot létesíthet a szakmunkástanuló iskolákkal, és a munka melletti tanulás körülményei között biztosíthatja a középiskolai végzettség megszerzését. Ebben a vonatkozásban a dolgozók szakközépiskoláinak rendszere közvetlenül és szervesen kapcsolódik a rendes életkorban tanulók iskolarendszeréhez, mintegy kiágazása annak.

Az iskolai felnőttoktatás létét ma már az a szerep indokolja, amelyet a társadalomban még meglévő és ujratermelődő szociális és műveltségi egyenlőtlenségek folyamatos kiegyenlítésében betölt; olyan egyenlőtlenségek ezek, amelyeket az iskolarendszer csak az iskolai felnőttoktatás segítségével tud kiegyenlíteni, hiszen a rendes életkorban tanuló gyermekek és ifjak iskolái ma még inkább fenttartják, mint egalizálják ezeket a különbségeket:

amelyet a tudományos-technikai fejlődés művelődési igényeinek kielégítésében és a társadalmi öngazgatás /szocialista demokrácia/ fejlődésének műveltségi feltételeit megteremtve betölt, társadalmi méretekben biztosítva széles rétegek számára a mind magasabb fokú iskolai végzettség megszerzését;

amelyet a felfelé irányuló társadalmi mobilitás egyik csatornájaként betölt, olyan fejlődési periódusban, amelyben a mobilitás különböző csatornái között egyre nő a magasabb tudásszint, a végzettség megszerzésének, az iskolának a szerepe, s a mobilitás lehetőségei a "normál" iskolai pályafutás útján természetesen korlátozottak, illetve a mobili-

litás igényei és lehetőségei nem mindenki számára érnek meg abban az életkorban, amikor a "normál" iskolai ut realizálható;

amelyet az iskolarendszer szerves folytatásaként, kiágazásaként betölt, közvetlenül kapcsolódva a szakmunkástanulóiskolákhoz;

amelyet, mint korrekciós "eszköz" betölt: társadalmi méreteken biztosítva az életpálya módosítását az elhibázott, korai pályaválasztás, a pubertás életkor zavarai, a családi és iskolai nevelés hibái miatt megszakadt, illetve nem a megfelelő irányba eltolódott életpálya következtében személyiségükben megkárosodottak számára.

Vannak tehát az iskolai felnőttoktatás szerepkörében olyan mozzanatok, amelyek az iskolarendszer működését kompenzálják. De azt a mozgásszabadságot, a módosítás, az újrakezdés lehetőségét, amelyet az iskolai felnőttoktatás nyújt, a legtökéletesebb iskolarendszer és a legtökéletesebben működő iskola sem nélkülözheti; s azt a kiegyensúlyozó szerepet sem, amelyet az iskolai felnőttoktatás a jó társadalmi közérzet fenntartásában betölt.

### 3. Az iskolai felnőttoktatás és a permanens képzés

Az iskolai felnőttoktatás társadalmi szerepe a permanens képzés feladataival egészül ki, pontosabban: az a szerep, amelyet betölt, napjainkban megvalósítja a permanens képzés feladatait.

Abból a tényből, hogy a társadalom iskolázottsági színvonala

nem egyenletes, az következik, hogy a képzés iskolai szakasza lépcsőzetesen fejeződik be, s lépcsőzetesen kapcsolódik hozzá a permanens képzés második /ebben az értelemben: iskolán túli/ szakasza. A lépcsőzetességet a termelés strukturája, illetve a különböző szinteken kiképzett munkaerőigények természetes módon előírják. A termelés strukturája azonban változik és a munkaerő képzettségével szemben támasztott igények fejlődnek.

Álláspontunk szerint az általános iskolát nem végzett rétegek permanens képzéséhez meg kell teremteni az általános műveltségi alapokat. Ilyen módon ezeknél a rétegeknél az általános alpműveltség megszerzését a permanens képzés előfeltételének tekintjük, amely már maga is a permanens képzés folyamatának részévé válik, s egy hányaduknál - reálisan mérlegelve a helyzetet - a permanencia egyetlen lépcsőfokának, sőt a szervezett továbbképzés kiteljesedésének kell tekintenünk. A középiskolai felnőttoktatást mindenképpen a permanens képzés egyik továbbképzési szakaszának, illetve egyik továbbképzési ágazatának tekinthetjük. Mindkét fokozat /az általános iskolai és a középiskolai felnőttoktatás is/ a kiképzési szakasz valóságos lezárása után nyújt művelődési perspektivákat, amelyek megnövelik az egyén társadalmi és termelési értékét, magasabb szakmai kvalifikációhoz is elvezethetnek, bázist teremtenek az életpálya megváltoztatásához, és magasabb szintű szakmai továbbképzéshez nyújtanak nélkülözhetetlen segítséget. Nem felejtkezhetünk meg azonban arról sem, hogy az iskolai felnőttoktatás a szervezett, tartós művelődés első szakaszá-

nak /iskola/ valóságos lezárulta után, ehhez az első szakaszhoz viszonyítva mindig magasabb szinten, szélesebb, differenciáltabb, teljesebb műveltséget nyújt. Viszonylag teljes körét adja a műveltségnek és a megfelelő szinten egységes világgép megteremtésére törekszik. Az iskolai felnőttoktatásra támaszkodva színvonalasabban mehet végbe az életben szerzett műveltség és a tapasztalatok elrendezése, szélesebb lehet az a bázis, amelyen később a műveltség újra és újra átrendeződhet. Annál is inkább, mert az a műveltség, amelyet az iskolai felnőttoktatás különböző típusaiban nyújtani tudunk, nem feltétlenül pusztá megismétlése annak a műveltségnek, amelyet a rendes életkorban tanulók iskolái adnak, hanem törzsanyagának megtartásával azon tulmutató, sokszor "naprakész", a dolgozó ember tapasztalatait, mindennapi gyakorlatát tükröző és mindennapi problémáira választ adó elemeket is tartalmazhat. Az iskolai és az iskolán kívüli felnőttoktatás /ismeretterjesztés, illetve a közművelődés egész rendszere/ szoros együttműködése azt is lehetővé teszi, hogy a dolgozók iskoláinak tanulói, az iskolai tanulás folyamatában kilépjenek a szükségszerűen zártabb és statikusabb tantervi keretek közül /amelyeknek zártságát és statikusságát mindenképpen enyhítenünk kell/, és ne csak az iskolán tuli művelődés "dinamikus sztereotipáit" fejlesszék ki magukban, de szinte "napra készen" tudomást szerezhessenek az emberiség ismeretkészletében végbement változásokról is.

#### 4. Az iskolai felnőttoktatás a közéletiség szolgálatában

A szélesebben értelmezett szocialista demokrácia feltételezi a társadalom nyitottságát, a társadalmi mobilitás működését és olyan művelődési lehetőségek biztosítását, amelyek a műveltségből való egyenlő részesedés mellett mindinkább megteremtik az egyének és csoportok társadalmi előrehaladásának művelődési feltételeit. Világos, hogy az iskolai felnőttoktatás mint egyik csatornája a műveltségi egyenlőtlenségek kiegyenlítésének és a társadalmi mobilitásnak, ebben az összefüggésében is beépül a társadalom működésének mechanizmusába. Más művelődési utaktól - mégha azok az általános vagy speciális műveltség viszonylag teljes körét nyújtanák is - ebből a szempontból legfőképpen az különbözteti meg, hogy a társadalomban egyetemesen elfogadott kvalifikációt nyújt, amely a formális előrelépést is lehetővé teszi.

A körülhatároltabban értelmezett szocialista demokrácia, a szocialista közéletiség kiteljesedésének, a társadalom demokratikus önzigazgatásának olyan működését jelenti, amelyben a műveltség szerepe egyre fontosabbá válik. A szocialista közéletiségnek megvannak a maga politikai feltételei és intézményesített elvei, de művelődési feltételei is vannak. Közhelynek számít, hogy a szocialista demokrácia eszméje nem valósítható meg a "művelt emberfők sokaság"-eszméjének megvalósulása nélkül. Döntően arról van szó, hogy az eligazodás a társadalom igazgatásának működésébe és a beleszólás gyakorlása, mind több információ feldolgozását kívánja meg, s a



közösségek egészséges működése a beleszólás szakszerűségét is előírja. Nemcsak meg kell érteni és fel kell dolgozni ezeket az információkat, hanem meg kell tanulni felhasználni mikéntjét, formáit, módozatait, technikáját; szélesebb látókör kifejlesztése szükséges, amely az egyéni érdekeket és a közérdeket nemcsak az erkölcsök síkján, hanem a ráció síkján is egyeztetni tudja a problémák megoldásában, képes tovább látni az egyéni élet partikuláris gyakorlásánál és szűk tapasztalati világánál.

Nem kell sok időt fordítani annak bizonyítására, hogy mindehhez a társadalmi méreteken viszonylag széles általános műveltségi bázisra van szükség, amelyre az eligazodáshoz és beleszóláshoz szükséges minden speciális ismeretet /jogi, igazgatási, közgazdasági stb./, s ezek egészen konkrét ágazatait és részleteit fel lehet építeni. Mégpedig a legkorszerűbben értelmezett műveltségre van szükség, amely nem az ismeretek halmaza, hanem olyan ismeretrendszer, amely működőképes, és magában hordja az alkalmazásához, ön maga megújításához és az új helyzetekben való eligazodáshoz szükséges gondolkodási apparátus készenlétét is. Ezt az általános műveltséget nem az iskolai felnőttoktatás nyújtja egyedül. A felnövekvő nemzedékek neveléséhez az iskola, valamint az iskola segítségére siető közművelődés, a felnőttek és a dolgozó ifjúság nevelésében a legszélesebb értelemben vett közművelődés, ennek minden ágazata és az iskolai felnőttoktatás kötelessége - megfelelő munkamegosztásban - az általános műveltség mind szélesebb körének nyújtása és egészen konkrétan

a szocialista közéletiségre való nevelés. Első tételünk csupán annak megállapítására szorítkozik, hogy az iskolai felnőttoktatásnak szerepe van a szocialista közéletiség műveltségi feltételeinek kifejlesztésében.

Az iskolai felnőttoktatás tananyagában máris vannak olyan elemek, amelyek a közéletiségre való nevelés szolgálatában állnak: Ilyenek a jogi ismereteket nyújtó fakultatív tantárgy, /az általános iskolában/ az osztályfőnöki nevelőmunka sok mozzanata, az okozati összefüggések szintjén való tájékozódás jelenünkben stb.

Mindezt megelőzően és általánosan azonban a dolgozók iskolája egységes műveltséget nyújtó szerepe és képző ereje a legfontosabb a közéletiségre való nevelésben. Erre lehet aztán építeni az iskolán kívüli művelődés, képzés számtalan szintjét, mindazokat az ismereteket és képességeket, amelyek a szocialista közéletiség megvalósulásában oly fontos szerepet játszanak.

## 5. A tananyag

Az iskolai felnőttoktatás leglényegesebb kérdései a tananyaghoz, a tanítás-tanulás módszereihez és az oktatási formákhoz kapcsolódnak. Itt dől el, hogy a felnőttoktatásnak ez az ágazata hogyan, milyen színvonalon képes feladatait teljesíteni. Terjedelmi korlátok azonban ezen a helyen nem teszik lehetővé ennek a differenciált és sok nyitott kérdést is tartalmazó témának teljes kifejtését. A napirendre kerülő részletek is csupán vázlatosan kerülhetnek bemutatásra.

Az iskolai felnőttoktatás jelenlegi tananyaga az 1962-ben megkezdődött reform megvalósítása során alakult ki. Korábban - egész addigi története folyamán - a dolgozók iskoláinak tananyaga a rendeskoruak iskolái tananyagának némileg zsugorított változata volt, és legfeljebb feldolgozásához készültek külön utmutatók. Ismereteink szerint a környező népi demokratikus országokban még ma is ez a helyzet, illetve ezekben az években készülnek az iskolai felnőttoktatás számára önálló tantervek és tankönyvek.

Az 1962-ben megkezdődött reform munkálatai a nappali iskolák tantervi reformjára épülhettek. A dolgozók iskolái tananyaga magába olvaszthatta mindazokat az eredményeket, amelyekkel a rendeskoruak iskoláinak tananyaga korszerűbbé vált. De az iskolai felnőttoktatás tananyagában is megoldatlanul maradtak azok a problémák, amelyeket ott nem sikerült megoldani. Elsősorban a tananyag túlterhelést okozó maximalista vonásai, képzési hatékonyságának viszonylagos gyöngesége, tulságosan homogén volta, amely figyelmen kívül hagyja a tanulói érdeklődés és pályairányulás különbözőségeit, a tantervi programok tulzott merevsége és zártsága, amelyek lehetetlenné teszik az ismeretek gyorsütemű változásainak nyomkövetését, és a véglegesen előírt, tulzott mennyiségű ismeretanyag elsajátítására helyezik a hangsúlyt, - ezek azok a vonások, amelyek jó részt az iskolai felnőttoktatás tananyagába is átkerültek. Bár egy részük enyhültebb formában jutott érvényre. Az MSZMP KB határozata nyomán /az állami oktatás helyzetéről és továbbfejlesztéséről/ meginduló reformmunkálatoknak ezeket a korsze-

rútlen vonásokat ki kell küszöbölnie mind a rendeskoruak iskolái, mind a dolgozók iskolái tananyagából.

Az iskolai felnőttoktatás tananyagában azonban olyan igények is megvalósultak, amelyeket a rendeskoruak iskolái tananyagának soronlévő korszerűsítése most tűz ki megvalósítandó célként. Közülük a két legfontosabb: a fakultatív ismeretkörök beépítése a tananyagba /a családi nevelés, az egészségvédelem, a jogi ismeretek és a műszaki rajz a dolgozók általános iskolájában/, valamint a tantárgyak tananyagának szerkezeti felépítésében és követelmény-rendszerében három ismeretkör és három szint, az un. törzsanyag, a kiegészítő és a tájékoztató ismeretanyag kialakítása. A követelményeket a törzsanyag tartalmazza, de megtanulását a kiegészítő és a tájékoztató anyag segíti. A tájékoztató ismeretek alkalmasak a tananyagon tulmutató érdeklődés kielégítésére is. Ebbe a szerkezeti rendszerbe illeszkedik bele a tananyag fogalmainak két pólusról induló kifejtése. Meg lehet közelíteni a fogalmakat az élettapasztalatok inkább városi-ipari és inkább falusi-mezőgazdasági bázisáról. A hármas tagolódás koncepciójának első megfogalmazása Tihanyi Ferenc /OPI, Fizika Tanszék/ nevéhez fűződik. A megvalósulás természetesen különböző színvonalon sikerült: az általános iskolák tananyagában általában jobban, egyes tantárgyakban szinte maradéktalanul, a középiskolák tananyagában általában kevésbé tökéletesen. Nem kis megnyugvással tölt el bennünket azonban az a tudat, hogy már most a tananyagcsökkentés végrehajtásánál a rendeskoruak iskolái használni kezdték ezt a szerkezeti és követelménybeli tago-

lást. Az iskolai felnőttoktatás tananyagának kidolgozása 1962 óta sokkal több lehetőséget ad az ötletek szabad kivitelezésére, új szemlélet megvalósítására, mint a rendeskoruak iskoláinak tananyagát kidolgozó, sokkal merevebb és sokkal több tényezőtől függő - és konzervatív szemlélettel is jobban megterhelt - processzus. Így aztán az iskolai felnőttoktatás bizonyos értelemben didaktikai laboratóriummá vált. Ennek azonban most kell beérnie, annak a munkának megkezdésekor, amelynek végeredménye - reméljük - a fejlődéssel lépést tartó új tananyag lesz. A dolgozók iskoláinak tananyaga 1962 óta nem teljesen azonos a rendeskoruak iskoláinak tananyagával. A különbség egyrészt mennyiségi, terjedelmi, bár az eltérésekre nem a mechanikus rövidítés a jellemző, és nem is ebből a tényből fakadnak az eltérést jelentő vonások. Jobb lenne az ellenkező oldalról megközelíteni és így formulázni a különbséget: a művelődési anyag lényegében azonos, az iskolatípusok, fokozatok illetve az évfolyamok tananyaga lényegében párhuzamosan fut a rendeskoruak megfelelő iskolatípusának, fokozatának, évfolyamának tananyagaival, /kivételt képez a dolgozók általános iskolájának első hat évfolyama, ahol lényeges szerkezeti eltérésekre volt szükség/; az iskolai felnőttoktatás tananyaga zömmel ugyanazokat az ismeretköröket tartalmazza, mint a rendeskoru iskolarendszer iskoláinak tananyaga, de sokszor tömörebben, el is hagy belőle és - mint láttuk - olyan ismeretköröket is tartalmaz, amelyek ott nem kaptak helyet; a fogalmak kifejtésének útja azonban sokszor megváltozik, lerövidül vagy más, a dolgozó emberek

tapasztalataihoz igazodó utat választ és figyelembe veszi a résztvevők sajátos haladási ütemét; a különbségekhez tartozik a tananyag és a követelmények hármasságának tagolása is, amelyről már szövegtünk. De ezen az azonos és ugyanakkor eltérő tananyagon keresztül az iskolai felnőttoktatás arra törekszik, hogy résztvevői elérjék ugyanazt a műveltségi, képzettségi színvonalat, amely a rendes életkorban tanulók iskoláiban elérhető, sőt ettől eltérő /esetleg ezen túlmutató/ igényeket is kielégítsenek. Az 1962-es reform Sz.Várnagy Marianne irányításával kidolgozott alapelve az volt, hogy a műveltségi-képzettségi szintek azonosságát nem teljesen azonos művelő-képző ismeretanyagon is elérni lehet, sőt - munka mellett tanuló emberekről a felnőttekről lévén szó - igazából és hatékonyan csak akkor lehet elérni, ha nem másoljuk le a gyermekekre méretezett tanterveket. /Az iskola hatékonysága nemcsak tantervi kérdés, feltételei ott vannak a tankönyvekben, a metodikában, az iskolák felszereltségében, a tanulás megszervezésének formáiban, az iskola vezetésében stb. Ezért csupán a tananyagok eltéréseit elemezve nem lehet megítélni, hogy az iskolai felnőttoktatás egyenértékűségre irányuló törekvéseiben mennyi a realitás./

A távlatokat illetően: az iskolai felnőttoktatás laboratóriumaiban indultak meg először azok a kísérletek, amelyek a rendeskorúak iskoláit megelőzve a tantárgyi struktúra feloldásával próbálkoznak, és integrált ismeretkörökben vagy komplex tantárgyakban próbálják megszervezni és felépíteni a tananyagot, a jelenlegi - lényegében még mindig a tudomá-

nyok osztályozásához ragaszkodó - tantárgyi strukturák helyett. Az integrációs kísérlet Magyar Edit budapesti igazgatóhelyettes koncepciója alapján folyik. Az integráció egyik fokozatát már az 1962-es reform megvalósította, tantárgyi blokkokat alakított ki az általános iskolában. Lengyel példára most tökéletesíteni igyekszünk a blokkosított megoldást, és Sobor István dunaujvárosi kísérletei alapján ki szeretnénk terjeszteni a középiskolákra. Moór Péter budapesti felnőttoktatási szakfelügyelő kidolgozta a tájékoztató jelenünkben című program koncepcióját, amely nem tantárgy, és komplex lehetőséget nyújt a legfrissebb aktualitások, valamint a tananyag összekapcsolására. Ezt a programot Budapesten néhány év óta sikeres kísérletek igazolják. Remélhetjük, hogy már az 1973/74. tanévben a Minisztérium valamennyi általános iskolában népművelési programot vezet be, lényegében a Debrecenben, Kakucsai Géza irányításával kidolgozott és kipróbált tervek szerint, amelyek alkalmasak a tantervi korlátok oldására is. A gimnáziumokban néhány év múlva helyet kap az esztétikai nevelés komplex ismeretköre, a művészeti ismeretek tanításának programja. Minden középiskolai típusban pedig a hasonlóan komplex funkciókat betöltő Világnézetünk alapjai.

Ezek a kísérletek már jelzik a művelődési anyag fejlődésének irányait. De az iskolai felnőttoktatás céljaiból és lehetőségeiből következő kérdések egész sora vár még megválaszolásra.

#### A metodikai helyzet

Az iskolai felnőttoktatás metodikai helyzetét leginkább úgy lehet jellemezni, hogy a rendszerek iskoláiban meghonosodott

metodika még mindig erőteljesen hat a dolgozók iskoláiban, s nem nyertek elég teret a speciális felnőttoktatási módszerek. Ezen a helyen nem vállalkozhatunk arra, hogy az okokat felsoroljuk és elemezzük. Közöttük minden bizonnyal előkelő helyet foglalnak el azok az okok, amelyek a rendeskoruak iskoláiban is fékezik a metodikai fejlődést; lényeges ok az iskolai felnőttoktatás metodikájának elméleti kidolgozatlansága s ezzel együtt az is, hogy a tanárképzésben a tanárjelöltek egyelőre nem kapnak eligazítást a dolgozók iskoláiban folyó munkához, s mindennek felett áll annak a rutinnak a szerepe, amelyet a nappali iskolában megszereztek, és amelynek elméleti indoklását az egyetemen, a főiskolán megtanulták... Az okokat keresve talán leginkább egy mélyen fekvő okra utalhatunk. A régi, meggyökeresedett szemléletet nagyon nehéz megváltoztatni. "Az iskola - az iskola!" Ebben fejeződik ki a konzervatív szemlélet, amely 1962 előtt majd két évtized gyakorlatában alakult ki. Iskola tehát akkor is, ha padjaiban padból kinőtt felnőttek vagy dolgozó fiatalok ülnek. Az azonos értékű bizonyítvány és a rendeskoruak iskoláiban bevált eljárások teszik igazi iskolává a dolgozók iskoláit. Mennél inkább sikerül megközelíteni a "valódi" iskolát - inkább eljárásait, mint ismeretszintjét, - annál inkább iskola a dolgozók iskolája. Az oktatás körülményei, amelyek mások és nehezebbek, paradox módon erősítették a ragaszkodást a rendeskoruak iskolájában bevált eljárásokhoz, módszerekhez, a tanárok munkája sziszifuszi közdelemmé és kompromisszumok sorozatává vált, amelyek lekötötték maradék erőiket, és figyelmüket a megvalósíthatatlanra összpontosították...Ez



a jellemzés valószínűen túl frappáns és ilyen frappánsan mindenképpen a múlté.

Mindez nem jelenti azt, hogy nincsenek speciális felnőttoktatási módszerek. A gyakorlatban kifejlődött a dolgozók iskoláira méretezett speciális metodika. Igaz, hogy inkább ösztönösen alakult ki, mintsem tudományos program és célratörő tanárképzés eredményeként, de máris alkalmas arra, hogy eredményeit számba vegyük, feldolgozzuk, általánosítsuk és elterjesszük, illetve hozzáadjuk a metodikai kutatások eddigi eredményeit. Ez a munka évek óta tart már. Kifejlődtek a metodika helyi laboratóriumai. Budapest sok iskolájában, Debrecenben, Miskolcon, Dunaujvárosban, Győrben, Kecskeméten, Kiskunfélegyházán szisztematikus kísérletező, fejlesztő munka folyik. Nagyon fontos tanulságokkal járt a közművelődés keretei között szervezett osztályozó vizsgára előkészítő tanfolyamok metodikai munkája. Olyan laboratóriumokat bocsátott a rendelkezésünkre a közművelődés, amelyek eredményei számottevőek.

A közművelődés, szorosabban az iskolán kívüli felnőttoktatás számos olyan eljárást, módszert fejlesztett ki és széles körűen alkalmaz gyakorlatában, amelyek - ahogyan ezt néhai Gellért László számos publikációjában még a hatvanas évek elején kifejtette - némi módosítással vagy anélkül alkalmaznak az adaptálásra. Az adaptáció alapja az életkori szempont és a munka melletti tanulás szempontja lehet. Ezek között a módszerek között külön figyelmet érdemelnek a vezetőképzésben alkalmazott korszerű módszerek.

A dolgozók iskolai metodikai fejlesztésekor természetesen támaszkodni kell mindazokra az eredményekre, amelyeket a pedagógiai didaktika elért és el fog érni, és gondoskodni kell beolvadásukról.

A közeli jövőben generális megoldásnak ígérkezik a tanulást irányító feladatlapok bevezetése a dolgozók általános iskoláiba. A feladatlapok metodikai funkcióit, elhelyezkedésüket a tanítás-tanulás folyamatában hosszú kísérletező folyamat eredményeként Gere Rezső koncepciója alapján és az ő irányításával, valamint az OPI szaktanszékeinek közreműködésével egy munkacsoport dolgozta ki az OPI Felnőttnevelési Tanszékén. Jóllehet, a feladatlapokkal végzett munka elterjedt az osztályozó vizsgákra előkészítő tanfolyamokon, az iskolai felnőttoktatás helyi laboratóriumaiban is évek óta bevett eljárás és sokféle egyéni próbálkozásnak lehetünk a tanúi, a központilag kiadott és nyomdai úton előállított feladatlap-sorok egységes metodikai szemlélet és relative egységes metodikai gyakorlat kifejlődését eredményezhetik. A feladatlapok első csoportja az 1973/74. tanévben már bevezetésre kerül.

## 7. Az oktatási formák fejlődése

Az iskolai felnőttoktatásnak két alapvető és tradicionális formája van: az esti és a levelező tagozat. 1973 januárjától a dolgozók általános iskolája új formával gyarapodott, amely az általános képzés és a szakmai képzés összekapcsolásának speciális feladatait kívánja teljesíteni. /Ez az un. 160 órás

tagozat, amely egy tanév alatt, heti két tanítási nap keretei között a 7. és 8. osztály elvégzését teszi lehetővé./ Tulajdonképpen önálló forma a közművelődésben szervezett általános iskolai osztályozó vizsgára előkészítő tanfolyam is.

Az utóbbi években megélénkültek azok a törekvések, amelyek az iskolarendszeren kívül, szervezett keretek között készítenek fel csoportokat az iskolarendszer kvalifikáló fórumai előtt realizálható általános iskolai és gimnáziumi osztályozó vizsgára. Ez a törekvés számos körben igen heves vitára adott alkalmat. Azt hiszem, hogy az oktatáspolitikai párttáborzat szellemében és az erre vonatkozó részletes oktatáspolitikai döntések után, amelyek szélesíteni kívánják az iskolai végzettség megszerzésének fennálló kereteit, s ennek érdekében igénybe kívánják venni az iskolarendszeren kívüli lehetőségeket és az egyéni utakat is, a vitának arról kellene folynia, hogy miképpen lehet szakszerű és színvonalas iskolán kívüli előkészítést produkálni, hogyan lehet biztosítani az államérvényes kvalifikáció megszerzésének korrekt és követelményeket támogató feltételeit az iskolai kereteken kívül megvalósuló tanulási folyamatok végpontjain, illetve hogyan lehet elágaztatni ezekből a folyamatokból olyan irányokat, amelyek nem vezetnek iskolai kvalifikációhoz, de erőteljes képzési programokkal a művelődés szervezett és viszonylag kötött folyamatait valósíthatják meg, - esetleg követve az iskolák művelődési anyagát. /A TIT által szorgalmazott, ún. Y-modellről van szó./ Másrészt azon kellene vitatkozni, hogy miképpen lehet megosztani a munkát az iskolai és az is-

kolán kívüli felnőttoktatás között, pontosan szabályozva mindkettő hatókörét, s különösen a helyi művelődéspolitikában /a kerületekben, városokban, községekben, megyékben/, milyen konkrét rétegek számára, s mikor, milyen körülmények között célravezetőbb megmaradni az iskola falai között vagy kilépni onnan. Ezek a problémák széles körű és nem kevésbé heves vitákra adnak alkalmat. Nem képezheti vita tárgyát azonban az, hogy az iskolai végzettség megszerzésének legszélesebb útja és fő intézmény-típusa az iskolai felnőttoktatás, illetve a dolgozók iskolája. Hozzá kell még azt is tenni, hogy különösen a rövidített, intenzív, iskolán kívüli kurzusok sokkal nagyobb önállóságot, fejlett tanulási technikát kívánnak, mint az iskolán belüli formák és az egyéni utakkal együtt sokkal több erőfeszítést és nagyobb kockázatvállalást. Szélesebb kapukat kell nyitnunk, tömegeket kell vonzanunk és beengednünk az iskolai végzettség falai közé, de ugyanakkor ki kell kerülnünk a félműveltség veszélyeit, és nem csökkentenünk, hanem növelnünk kell az iskolai bizonyítvány tartalmi értékét, a tanulás színvonalát. Ez a látszólag egymásnak ellentmondó két tendencia nemcsak az iskolai felnőttoktatás, hanem minden iskolai oktatás modern problémája. /Lásd: Rogel Gal: Hol tart a pedagógia? Bp. Gondolat 1967./ De súlyát az iskolai felnőttoktatás mindennél jobban érezheti. E probléma általánosabb felnőttoktatási vetületében az iskolai végzettség nélküli művelődés-képzés lehetőségei is jelentkeznak. Ezért a generális megoldást mindenképpen az iskolai és az iskolán kívüli felnőttoktatás együttműködése és e két rendszerre egyaránt szá-

mitó, egységes és integrált művelődéspolitikát dolgozhatja csak ki.

Az iskolai felnőttoktatás formáinak történetét feldolgozó Balog István tanulmányából tudjuk, hogy 1948-ig az iskolai felnőttoktatás a differenciálódás és a rugalmas formarendszer kibontakozásának irányába fejlődött. Ez a tendencia azonban megakadt, és nagyon gyorsan felváltotta az uniformizálódás tendenciája, amely a két alapvető forma, az esti és a levelező tagozat abszolutizálásához vezetett. Ugy látszik, hogy most "visszatérnek a régi idők", megint a differenciálódás és a rugalmas formarendszer kifejlődésének tendenciái érvényesülnek. Meg kell mondanunk, hogy minden felnőttoktatás érdekének ez az utóbbi felel meg.

Már 1952-ben látták a gyakorlati szakemberek, hogy az uniformizáló tendenciát meg kellene állítani. Egy előterjesztésben azt olvashatjuk, hogy "A dolgozók általános iskolai oktatásához olyan oktatási formákra van szükség, amelyek rugalmasan alkalmazkodnak a dolgozók élet- és munkakörülményeihez. Annyiféle oktatási formát kell rendszeresíteni, ahányféle a gyakorlatban kialakul, ha megadjuk a kiformálás szabad lehetőségeit." Elgondolkodtató, hogy ennek az "alulról jövő" javaslatnak akkor semmi visszhangja nem volt, s közel két évtizeddel később térünk vissza ehhez, a széles körű gyakorlatból levont általánosításhoz - legalábbis ennek lényegéhez. 1948-tól tulajdonképpen a hatvanas évek végéig tartotta magát az a szemlélet, amelyben az "egyféle iskola" elve volt az irány-

adó, bár az iskolai felnőttoktatás működő rendszerében mindig megvoltak a differenciáltság szembetűnő elemei. A hajlékonyság mértéke azonban nem felelt meg a társadalmi szükségleteknek.

Alapjában két egymással szorosan összefüggő igazságról van szó. Az egyik annak felismerése, hogy a felnőttoktatásnak általában, jelesen az iskolai felnőttoktatásnak alkalmazkodnia kell a dolgozó emberek élet- és munkakörülményeihez, a társadalmi rétegenként, csoportonként változó jellegzetes időszerkezetekhez. Ez a munka melletti tanulás első számú követelménye. Nyilvánvaló, hogy ezáltal a tanulás /az iskola/ vonzóbbá válik, kevesebb tehertételt jelent alkalmazkodni a tanítás-tanulás szükséges és előírt rendjéhez, megteremtjük egyik feltételét annak, hogy az iskola követelményeit teljesíteni lehessen. Vannak rétegek, amelyek számára egészen speciális formákra van szükség. /Pl. bejáró munkások, mezőgazdasági dolgozók, több műszakban dolgozó nők stb./ E nélkül az iskola el sem ér hozzájuk. Az egyéni utak szorgalmazása ebbe a gondolatkörbe illik bele. Az is bizonyítható, hogy az alkalmazkodás erősítheti a tanulási indítékokat, bár az erős indítékok legyőzhetik az uniformizáltság akadályait.

A formák differenciálódását és rugalmasságát különben az andragógiai didaktikának az a felismerése teszi lehetővé, hogy egy adott tananyagot, tehát azonos célok és képzési szintek érdekében megszervezett és felépített ismeretrendszert nemcsak egyetlen forma keretei között lehet elsajátítani. /Lásd: esti

és levelező tagozat/. Igaz, hogy a formák variálhatósága nem végtelen, de az adekvát formák köre mégis elég nagy variációs lehetőséget nyújt. Ez a másik igazság.

Természetesen nem minden forma felel meg egyaránt mindenki számára. A legfőbb kritérium a hatékonyság, s ennek csupán az egyik tényezője az időstrukturához alkalmazkodó forma. Más tényezőit a motivumok ereje, az előképzettség, a tanulási praxis, ezekkel együtt a szükséges tanári segítség mértéke alkotják. Ezért nagyon nagy felelősséggel kell eljárunk a formák megszervezésekor és a "beiskolázás" nehéz folyamatában. Két veszély is fenyeget. Teljesíthetetlen feladatok elé állítjuk a jelentkezőket, s erőfeszítéseiknek nem lesz bizonyítványban kifejeződő eredménye, s hogy mégse érje kudarc őket, követelményeinket szállítjuk le és devalváljuk a bizonyítványt.

Az oktatási formáknak tanulást szervező és irányító szerepük is van. A szervezés és irányítás akkor hatékony, ha tekintetbe veszi az időszerkezeteket, a motivumok erejét, az előképzettséget, a tanulási praxist. Már a levelező és az esti tagozat párosa is abban különbözik egymástól legfőképpen, hogy más a tanári segítség mértéke és az irányítás közvetlensége. /A levelező tagozaton köztudomásúan nincsen levelezés/. Ez a különbség megmarad az általános iskolában kifejlesztett új formák között is. A középiskolákban ugyanilyen szempontok szerint fogjuk növelni az oktatási formák számát. De a formák fejlesztésében általános iránya mindenképpen az, hogy növel-

jük szervező, irányító, szabályozó erejüket, részben belső szervezettségük, részben a megfelelő metodika alkalmazásának segítségével.

Az oktatási formák különböző intenzitású tanulást valósítanak meg. Az intenzitást az időtartam fejezi ki. Bizonyos, hogy az intenzitás növelését /pl. fél év alatt egy osztály elvégzését/ nemcsak a résztvevők praktikus céljai és sürgető szükségletei indokolják. Akkor reális a gyorsított ütem, ha ennek indokai az előképzettségben és a tanulási praxisban is jelen vannak. Nyilván az intenzitásban megtervezhető különbségeket együtt kell tervezni a tanári segítség mértékével. Lehetnek olyan intenzív formák, amelyekben növeljük, másokban csökkentjük a közvetlen irányítás és segítség mértékét. Az általános iskolában intenzitás szempontjából is különböznek a formák egymástól. Az a tervünk, hogy a középiskolákban hasonló differenciációt hajtunk végre.



### Felhasznált irodalom

A debreceni II. Felnőttoktatási Tájéértkezeslet Jegyzőkönyve.  
Szerk.: Kakucsı Géza és Nagy Sándor, Kiadja a Magyar Pedagógiai Társaság Területi Tagozata. Debrecen, 1970. /Rota/

Az 1963. évi mikrocenzus személyi és családi adatai. KSH.Bp.  
1964. Közli az 1930. és az 1949. évi népszámlálás ide vonatkozó adatait is.

Az OPI Felnőttoktatási Tanszéke: A felnőttoktatás sajátosságainak érvényesítése a dolgozók iskolája tantervének előkészítésénél. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó Bp.1963.

Az OPI Felnőttoktatási Tanszéke: Tantervi reform a dolgozók általános iskolájában. Köznevelés, 1963. 12.sz.

Balog István: A felnőttoktatás szervezeti és tartalmi változásai napjainkig. Kézirat. OPI Felnőttnevelési Tanszék dok.  
/Kézirat/

Benő Kálmán: Az iskolarendszerű felnőttoktatás néhány problémája 1945-1948 között. Magyar Pedagógia, 1970.2.sz.

Csiki Szász Dezsőné: A dolgozók iskolája tantervi reformjának előmunkálatai. Pedagógiai Szemle, 1963.11.szám.

Csoma Gyula-Gellért László: Az iskolarendszerű felnőttoktatás jelene és várható perspektívái. Valóság, 1967.3.sz.

Csoma Gyula: Permanens képzés avagy ut a jövőbe. Valóság, 1971.3.sz.

Csoma Gyula: A szabadidő szerkezete és a felnőttoktatás. Magyar Pedagógia, 1972.2.szám.

Csoma Gyula: Iskolai felnőttoktatás - iskolán kívül. Népművelési Értesítő, 1972.3. szám.

Durkó Mátyás: Felnőttnevelés és népművelés. Tankönyvkiadó, Bp. 1968.

Első Országos Felnőttoktatási Konferencia. Pedagógusok Szakszervezete. Táncsics, Bp.1965.

1970.évi népszámlálás. 2.KSH.1971. Részletes adatok az 1%-os képviseleti minta alapján.

Ferge Zsuzsa: Társadalmi mobilitás, a társadalom nyitottsága. Valóság, 1969.6.szám.

Földes Ferenc: Válogatott művei. Tankönyvkiadó, Bp.1957.

Gazsó Ferenc: Mobilitás és iskola. Társadalomtudományi Intézet- Kossuth 1971.

Gazsó Ferenc-Várhegyi György: Művelődési egyenlőtlenség és az iskola. Valóság, 1965.12.szám.

Gellért László: Tantervi reform a dolgozók általános iskolájában. Munka, 1963.8.szám.

Gellért László: Művelődés a gyorsuló időben. Népművelés, 1969. 12. szám.

Gellért László: A nevelőmunka rendszere a dolgozók iskoláiban. A Debreceni II. Felnőttoktatási Tájékoztató Jegyzőkönyve.

Gere Rezső: Új tantárgy a dolgozók iskolájában: a gyakorlati ismeretek. Köznevelés, 1966. 13-14.szám.

Gere Rezső: A feladatlapos oktatási eljárás lehetőségének vizsgálata a dolgozók iskolájában. A Debreceni II.Felnőttoktatási Tájékoztató jegyzőkönyve.

Keresztury Dezső: A dolgozók iskolái. Köznevelés, 1964.4-5. szám.

MM: Statisztikai Tájékoztatók...1964/65-1970/71-ig. Alsó és Középfokú oktatás.

Sz.Várnagy Marianne: Tanulás és tanítás a dolgozók iskoláiban. Pedagógiai Szemle, 1966.9.sz.

Sz.Várnagy Marianne-Csoma Gyula-Gellért László-Gere Rezső: Az iskolarendszerű felnőttnevelés helyzete és perspektívái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1965.Akadémiai Kiadó, Bp.1966.

Tapasztalataink az általános iskolai felnőttoktatásban. Módszertani tapasztalatok 1.szám.Szerk.:Kakucs Géza. A Szakszervezetek Hajdu Bihar Megyei Tanácsa és a Debreceni Dolgo-

zók Általános Iskolája kiadványa, 1965. /Rota/

Utmutató az osztályozó vizsgára előkészítő tanfolyam szervezői és tanárai részére az általános iskola 7. osztályos anyagához.  
Szerk.: Csoma Gyula. Népművelési Propaganda Iroda, Bp.1970.

IDEOLÓGIAI-POLITIKAI OKTATÁS A FELNŐTTKÉPZÉS  
RENDSZERÉBEN

A felnőttek oktatása-nevelése egész szocialista nevelésügyünk, közművelődési rendszerünk szerves és fontos része. A felnőttoktatás és gyors fejlődése a szocialista forradalom lényegéből, törvényszerűségeiből fakad. A forradalom következményeit az uralkodó osztállyá emelkedő munkásosztály és kormányzóhárttá vált forradalmi élcsapata a társadalmi átalakulás első éveitől kezdve jelentőségének megfelelően érvényesítette a gyakorlatban. Nevelésügyi és közművelődési rendszerünk átalakulása része volt, és a jövőben is része marad a hazánkban megvalósuló szocialista forradalomnak.

Közismertek azok a konkrét történelmi és társadalmi körülmények is, amelyek között elkezdődött és végbemegy a szocialista átalakulás Magyarországon. A történelem számos terhes örökség megoldását az oktatás-nevelés és a kulturális ügyek terén is a munkáshatalomra hagyta. A kulturális forradalom bár terhes örökség megléte mellett indulhatott meg, mégis rövid történelmi időszak alatt létrejöttek a szocialista kultúra alapjai és további fejlődésének feltételei. A sikerek sorából csak azt emeljük ki, hogy népünk tanuló nemzet lett, hazánkban soha annyian nem vettek részt még szervezett iskolai és iskolán kívüli szakmai és politikai oktatásban, mint a felszabadulás óta. A tanulás azonban nem öncélú tevékenység, amit az elért eredmények is dokumentálnak.

Népünk 1947-48-ban kezdte meg a szocializmus alapjainak lerakását, s ma már azon munkálkodik, hogy teljesen felépítse az új szocialista társadalmat. Ehhez páratlan méretű társadalmi alkotásra, alkotó munkára van szükség. A feladat csak úgy oldható meg, ha az új társadalmat teremtő munkával párosul a tanulás, az alkotás éppen a növekvő ismeretek eredményeként egyre magasabb szinten valósul meg. Tanulás és alkotás, alkotó közösség és tanuló nemzet egységet kell, hogy alkossanak, s ez az egység szocialista fejlődésünk szintjét is jelenti. Ebbe a társadalmi képbe és folyamatba született bele és illeszkedett be a felnőttnevelés egyik - a többivel szerves egységet alkotó - szektora, az ideológiai-politikai képzés és továbbképzés.

1./ A politikai oktatás és nevelés jelentős részben felnőttnevelés. Ez azt jelenti, hogy az oktatásban résztvevők fő tömegei felnőttek és ebből következik, hogy számolni kell a felnőttek sajátosságaival az oktató-nevelő munka minden mozzanatában. A felnőttek korábbi tanulmányokból és más forrásokból általános ismereteket, szakmai ismereteket és élettapasztalatot hoznak magukkal. Többé-kevésbé gazdag és sokrétű társadalmi gyakorlattal rendelkeznek. Gyakorlati tapasztalataik, közéleti munkásságuk lehetővé teszi, hogy a politikai oktatásban dialektikus szemléletük, marxista-leninista látásmódjuk, materialista világnézetük alakítása legyen a fő feladat, és ne a tárgyi ismeretek nyújtásán legyen a hangsúly. Az ismereteket számukra jórészt gyakorlati tevékenységük, valamint másirányú művelődésük szolgáltatja. A felnőttek rendelkezésére álló ismeretek szolgálnak alapul az általánosítások, ítéletek, következtetések

levonására és gyakorlati alkalmazására. Az ideológiai-politikai oktatásban az ismeretek szemléletté kovácsolása és a gyakorlati tapasztalatok helyes hasznosításának feltárása és tudatosítása is végbemegy. A politikai oktatás hozzájárul a szocialista eszmiségű, önállóan gondolkodó, aktív közéleti személyiség alakításához. Ahogy a közművelődés általában, a politikai oktatás is a maga sajátos eszközeivel jelentős részt vállal népünk alkotóerejének kibontakoztatásából. A kérdés nagy társadalmi jelentősége miatt az utóbbi években fokozott figyelem irányul arra, hogy a politikai képzés és továbbképzés lépést tartson a növekvő igényekkel, a felnőttek politikai képzési rendszere is korszerűsödjön.

2./ Az ideológiai-politikai oktatás talán legfőbb vonása és egyben lényege, hogy a politikai kérdések és a politikát determináló eszmei-ideológiai alapok alkotják tartalmát. A marxizmus az a közös alap, ami a sokszínű és sokrétű élettapasztalatot, általános ismereteket bekapcsolja a társadalomépítés politikai folyamatába. A tematikák, programok és tananyagok kialakításakor ugyanakkor a rendezőelv az adott időszak politikai szükséglete. Ezt úgy lehet biztosítani, hogy mindenkor szoros összhang legyen az oktatott anyagok és a párt politikai tevékenységének soronlévő fő feladatai között. A párt politikáját a kongresszusok határozzák meg, jelölik ki a fő irányokat, ezért szinte természetes, hogy a politikai oktatás a kongresszusok határozataira épül.

Az MSZMP kongresszusai - hasonlóan a testvérpártokéhoz - rendszeresen megfelelő helyet biztosítanak az eszmei-politikai nevelőmunkának. A politikai oktatás és nevelés jelenlegi feladatait a X. pártkongresszus határozta meg. A fő feladatok - vázlatosan - az alábbiakban foglalhatók össze: az alkotó, marxista-leninista módon önállóan gondolkodó és cselekvő ember szemléletének, magatartásának és társadalmi aktivitásának fokozása; az eszmei, világnézeti, politikai nevelőmunka színvonalának, hatékonyságának javítása és a feltételeinek fejlesztése.

A kongresszus követelményként határozta meg, hogy a politikai - világnézeti oktatás szorosan kapcsolódjon a párt és a társadalom előtt álló feladatokhoz; az országos és helyi kérdéseknek egyaránt biztosítson megfelelő helyet; elsősorban azoknak az elméleti kérdéseknek a tárgyalásával foglalkozzon, amelyek segítik a napirenden lévő feladatok megértését és megoldását, a tömegek aktivizálását. A kongresszuson nagy hangsúlyt kapott, hogy a szocialista építőmunka jelenlegi szakaszában egyre szorosabban kapcsolódni kezdjen össze a politikai, gazdasági, ideológiai és kulturális feladatok. Sikeres megoldásuk kölcsönös összefüggésben lehetséges. A politikai oktatásban ezért fokozott figyelmet kell fordítani a társadalmi folyamatok közötti összefüggésekre, kölcsönhatások megvilágítására. A politikai oktatásban mindenkor súlyának megfelelő helyet karnak a nemzetközi osztályharc kérdései és a nemzetközi események. A politikai tartalom nagyrésze a szocialista építés hazai tapasztalataival, feladataival foglalkozik.



Ezek sorában kiemelkedő rangú kérdéscsoport a munkásosztály helyzete, fejlődése. A munkásosztály fejlődésével és mai helyzetével foglalkozó tananyagok természetszerűleg nagy hangsúllyal elemzik a változó elemeket, de kellőképpen számolnak az osztály állandó vonásaival is, amelyek minden változás mellett vagy éppen azok révén az osztályt folytonosan jellemzik. A jelenlegi viszonyaink között kiemelkedő jelentőségre tett szert a munkásosztály forradalmiságának bizonyítása és megértése. A forradalmiság ma is az, ami ennek az osztálylénységét leginkább kifejezi, s e forradalmiság korunkban a munkásosztályra jellemző történelemalkotó képesség, olyan képesség, amely feltétele a társadalom gyökeres átalakításának.

A most tanított tananyagokban jelentős helyet foglalnak el a marxizmus-leninizmus utmutatásai a kommunista pártról, pártunk történelmi tapasztalatai, a társadalomban betöltött helye és szerepe, belső életének szabályai, a pártélet normái, a kommunisták kötelességei és jogai stb. A párt vezető szerepének erősítése, a pártirányítás fejlesztése, a társadalom tudományos irányítása fokozódó követelményeket támaszt a politikai oktatással szemben is. A korábbi helyzettel szemben, amikor a politikai oktatásban elsősorban a marxizmus eszmerendszerének alapkérdései kaptak csupán helyet, ma már sok olyan kérdést is oktatnak, amelyek a marxizmus-leninizmus elméleti ismereteire épülnek, azokat kiegészítik, illetve alkalmazásuk módjának megismertetésével növelik a társadalmi tevékenység hatékonyságát. Az elméleti alapkérdések mellett a politikai oktatás szerves részét képezik a marxista szociológia, kultu-

ra-elmélet, pszichológia, pedagógia, tudományos vezetési, irányítási és szervezési kérdések, a pártmunka stílusa, módszerei és időszerű feladatai. Ez utóbbiak különös jelentőségre tettek szert a vezetőkészség fejlesztésében, a vezetők politikai továbbképzésében.

3./ A politikai oktatás fő feladatai közé tartozik a marxizmus-leninizmus eszmrendszerének oktatása és az ismeretek megszilárdítása. A marxizmus elméleti kérdései egységes eszmrendszer alkotnak, amelynek segítségével a szocialista építés minden kérdése megközelíthető. Ezért kulcskérdés az elmélettel való foglalkozás a politikai képzésben is. Nagy jelentősége van az elmélet fejlődése során keletkező új tudományos nézetek oktatásának, az új és kellően letisztult tudományos eredmények megismertetésének. A társadalomtudományok mindenekelőtt a szocializmus építése során felhalmozódott hazai tapasztalatok tudományos elemzésével, általánosításával járulnak hozzá az elmélet gazdagításához, s ezért a politikai oktatásban is jelentőségének megfelelően kell foglalkozni a társadalmi gyakorlat elméleti általánosításával. Az elméleti igazságok a széles tömegek számára konkrét, megfogható formában a párt politikájában fejeződnek ki, amely állandóan százezrek és milliók figyelmének középpontjában áll. Az elméletet a tömegekhez a politika útján, annak magyarázataként, világnézeti megalapozásaként kell közvetíteni. Ez a feladat nem mechanikus, nem követi a tudomány fejlődését mindenben, nem azt jelenti, hogy a tudomány megállapításainak válogatás nélkül, az érlelődési folyamat bármely szakaszában és a tudományosan fontos részletekér-

désekig menően helyet kell biztosítani. Arra van szükség, hogy a politikai oktatás számára megtörténjen a tudományos eredmények adantálása. A politikai oktatásban elsősorban fejlődésünk szempontjából fontos elméleti kérdésekre fordul a figyelem, azok az elméleti kérdések kerülnek előtérbe, amelyek elsőrendűen fontosak a mai társadalmi, gazdasági és politikai helyzet megértéséhez. Ezeket a kérdéseket úgy kell oktatni, hogy segítsék az életben való reális tájékozódást.

Az oktatási programok széles körű lehetőségeket biztosítanak a marxista-leninista elméleti alapokkal való foglalkozáshoz. E témák iránti érdeklődés kielégítése alapvető kötelesség. Minél jobban ismerjük politikánk elméleti alapjait, az elmélet új eredményeit, annál eredményesebben lehet a politikát a gyakorlatban végrehajtani. Az elmélet oktatása a politikai oktatás minden fórumán megfelelő helyet kap.

Az elmélet és gyakorlat helyes kapcsolatának biztosítása állandó törekvés és fontos kritériuma az ideológiai-politikai oktatásnak, de ugyanakkor sok gondot is jelent a gyakorlatban. Ma még nem kielégítő a politikai oktatás tananyagaiban a politikai, a tudományos és a pedagógiai követelmények együttes érvényesítése. Esetenként tudományosan nem kellően megalapozott tételek is bekerülnek a tananyagokba. Egyes tárgyak és tanfolyamok tananyagaiban a részletkérdések tulzsufolttsága miatt nem valósul meg kellően a tárgy sajátos szemléletmódja sth.

Az elmúlt két évtized tapasztalatai azt bizonyítják, hogy a politikai oktatás akkor ért el jelentős eredményeket, akkor tudta hatékonyan formálni a politikai szemléletet, amikor közvetlenül kapcsolódott az időszerű feladatokhoz, amikor a tömegeket leginkább foglalkoztató kérdések összefüggéseit - elméleti összefüggéseit is - világította meg. Az eddig elért sikerek között éppen ezt a vonást lehet az egész politikai oktatás egyik fontos eredményének tekinteni. Öröndetesen erősödik a felismerés, hogy társadalmi gyakorlatunk színvonalát az elmélet közvetlenül befolyásolja, a szocializmus építése a tudományos ismeretek alánján valósul meg. Ezért is természetes, hogy jelentősen szélesedik a szocialista társadalom építésének tudományos irányításával összefüggő elméleti ismeretek oktatása iránti igény a politikai oktatás keretében is.

4./ A politikai oktatás szervezeti és intézményi formái szorosan kapcsolódnak a tartalmi követelményekhez, igazodnak a hallgatók összetételéhez. Ennek megfelelően szükségessé vált a politikai oktatás differenciált rendszerének kialakítása. A jelenlegi rendszerben az ország egyes vidékei, a tevékenység szektorai, a hallgatók szükségletei szerint, ezekhez igazodva működnek a politikai oktatással foglalkozó intézmények. A társadalom politikai mechanizmusának fejlődési tendenciájával összhangban e téren is növekednek a területi /megyei/ és a munkahelyi pártbizottságok feladatai. Az oktatás életközelségének, az elmélet-gyakorlat egységének biztosítása egyaránt azt kívánják, hogy a politikai oktatásban erősödjön a helyi irányítás, a helyi anyagok, helyi követelmények és feladatok súlya. Az eddigi tapaszt-

talatok pozitívak. A helyi önállóság és felelősség növekedése azt eredményezte, hogy a politikai oktatás intézményei olyan mértékben decentralizálódtak, hogy minden érdeklődő számára elérhető. Az oktatási lehetőségek megtalálhatók mind a lakóterület, mind a munkahely körzetében. Megoldottnak tekinthető az iskola közelvitele az emberekhez.

#### A politikai oktatás főbb szervezeti egységei:

1./ A politikai oktatás hálózatában centrális helyet a pártoktatás foglal el. Évente pártoktatásban mintegy 750 ezer fő vesz részt. Ebből 100 ezer a kádereképző iskolákon, illetve tanfolyamokon tanul. A kádereképzéshez az alábbiak tartoznak:

a/ MSZMP Politikai Főiskola. Feladata, hogy a pártban és a társadalmi élet különböző területén vezetői munkakörben dolgozó vagy utánpótlás szempontjából ilyen munkakörök betöltéséhez számbajövő káderek részére egyetemi szintű politikai képzést nyújtson. A tanulmányi idő három év. A hallgatók gazdaságpolitikai, propagandista-tanári, pártszervezési és kulturpolitikai tagozaton szerezhethetnek diplomát. 13 tanszéken folyik kutatás és oktatás. A főiskolán levelező oktatás is folyik, itt a tanulmányi idő 4 év.

b/ MSZMP oktatási igazgatóságai. Az intézmény a megyékben folyó ideológiai-politikai kádereképzés és továbbképzés szerve, amely megyénként irányítja és egyesíti magában az esti egyetemet, az egyéves és 5 hónapos pártiskolát, valamint a különböző tanfolyamokat. Az oktatási igazgatóságok kialakítása országosan 1967-ben kezdődött és a közelmúltban fejeződött be.

Az intézmény létrehozásáról szóló párthatározat leszögezi:  
"A megyei pártbizottságok mellett egységes oktatási igazgatóság jöjjön létre a megyei szükségletek kielégítésére, az oktatók munkájának ésszerű, hatékony felhasználására és koordinálására. Az intézmény a megyei pártbizottságok irányításával váljon az oktatómunka megyei központjává."

Az elmúlt évek tapasztalatai igazolják az oktatási igazgatóságok létrehozásának helyességét. A legképzettebb propagandisták tömörítésével jelentősen emelkedett a politikai oktatás szervezettsége, hatékonysága és színvonala. Erősödött a pártoktatás politikai jellege, magasabb szintre emelkedett az elmélet, gyakorlat kapcsolata. Javultak a tudományos és módszertani tevékenység lehetőségei. Kedvezőbb feltételek teremtődtek az anyagi és technikai körülmények számára.

Az oktatási igazgatóságok sokirányú tevékenységet folytatnak. Felkészítik, továbbképzik a pártoktatás propagandistáit, propaganda- és módszertani anyagokat dolgoznak ki, részt vesznek az oktatási tapasztalatok feldolgozásában, segítik a tömegszervezeti oktatást. Közreműködnek a megyei pártbizottságok politikai döntéseit megalapozó elemzések elvégzésében, egy-egy téma felmérésében, helytörténeti kutatásokat végeznek. Az érintett kérdéskör bizonyítja, hogy az oktatási igazgatóságok tevékenységi köre jóval szélesebb az oktatói munkánál, a közvetlen kádereképnél. A sokrétű tevékenység indokolja, hogy a munkájukhoz szükséges feltételekre különös figyelem irányuljon.

Országosan az oktatási igazgatóságok keretében folyik az esti egyetemi oktató-nevelőmunka. A marxizmus-leninizmus

esti egyetem magas színvonalú eszméi-ideológiai képzés biztosítására 1952-ben jött létre Budapesten. Ma már a középszintű pártoktatás és káderképzés országosan kiépült intézménye, hasznosan egészíti ki a pártiskolák rendszerét. Eddig csaknem 50 ezer fő - a fővárosban 20 ezer, vidéken mintegy 30 ezer - végezte el az esti egyetemet. Hallgatóinak száma jelenleg mintegy 35 ezer fő.

Az esti egyetemen 3 éves általános tagozat, 2 éves szakosító tagozat és egy éves kiegészítő tagozatok, 5-10 hónapos időtartamu speciális kollégiumok, illetve továbbképző tagozatok működnek.

A hallgatók kiválogatása tervszerű. A jelentkezés pályázat alapján történik, felvételi vizsga követi, és a pártszervezetek javaslatát a jelentkezők elbírálásánál messzemenően figyelembe kell venni. A pártszervezetek káderképzési tervével való összhang a felvételek során biztosítja, hogy az esti egyetem a tényleges szükségletek kielégítését segítse. A színvonal biztosításában döntő szerepe van a propagandista-tanári karnak, különösen szakmai politikai képzettségüknek, mozgalmi tapasztalatuknak, politikai állásfoglalásuknak, pedagógiai készségüknek. A tanári testületet az oktatási igazgatóságok függetlenített oktatói és a szerződéses jogviszonyban álló tiszteletdíjas oktatói kar együtt alkotja. Jelenleg az esti egyetemen mintegy 2 ezer oktató tanít. Az oktató-nevelő munka 4 tanszék keretében folyik. Működik dialektikus és történelmi materializmus, politikai gazdaságtan és gazdaságpolitika, nemzetközi és magyar munkásmozgalom és pártépítési tanszék.

A közelmulthan alapos elemzés készült az esti egyetemnek munkájáról, tárgyi és személyi feltételeikről, az oktató-nevelő munka iránt támasztott növekvő követelmények érvényesítéséről. Megállapítást nyert, hogy az ideológiai és politikai kérdések iránti érdeklődés felkeltésében és kielégítésében, tíz- és tízezrek tudományos világnézetének megalapozásában az esti egyetemeknek fontos szerepe van. Nagyon sokan az esti egyetem keretében kezdenek el rendszeresen foglalkozni politikai kérdésekkel, s a tanulást az egyetem befejezése után sem hagyják abba.

Az esti egyetemen a tanulók szerény tandíjat fizetnek, tanulmányuk idejére a felső oktatáshoz hasonló kedvezményekben részesülnek.

A tanulmányi munkát megalapozó tankönyvek állnak rendelkezésre, ezek a könyvtárusi forgalomban kaphatók, és a terjesztési tapasztalatok azt mutatják, hogy az esti egyetemi tankönyvek jól hasznosíthatók az esti egyetemen kívül is, e tananyagokat közvetlen rendeltetésénél szélesebb körben használják.

c/ A kádereképzés lényeges szervezeti egysége a marxizmus-leninizmus esti középfoku iskola. Ennek tematikája felöleli a marxista szemléletmód megalapozásához szükséges eszmei-politikai kérdések körét. Feldolgozásra kerülnek a társadalom fejlődésének ideológiai alankérdései, korunk tartalma, elemzése, jelentős részt foglalnak el a szocializmus építésének hazai feladatai és pártpolitikai összefüggései. E tanfolyamon jelenleg mintegy 45 ezer fő tanul. Az esti középiskola tanulmányi ideje 1 év.



2/ A pártoktatás másik nagy szervezeti egysége a tömeg-  
pronaganda.

A párt-tömegpronaganda keretében egyrészt központi tematikával alap- és továbbképzés megy végbe, másrészt a megyei pártbizottságok szervezésében és irányításával helyi tanfolyamok és előadássorozatok folynak. A párt tömegoktatási formáin összesen évente mintegy 650 ezer fő tanul. Ebből 470 ezer a központi tervezésű tanfolyamokon. 180 ezer a megyei igényeknek megfelelő tanfolyamon vesz részt.

A központi tanfolyamok alapfoku formáin a hallhatók a szocialista társadalom fő vonásaival, fejlődésünk legfontosabb összefüggéseivel, valamint a magyar forradalmi munkásmozgalom történetével ismerkednek meg. A továbbképző tanfolyamokon a párt általános politikájának egy-egy kérdését tanulmányozzák. Jelenleg 7 ilyen tanfolyam működik. Ezek: gazdaságpolitika; vállalati gazdálkodás és vállalati élet kérdései; társadalmi és állami élet kérdései; világnézeti és etikai kérdések; művelődéspolitikai; pártirányítás és pártélet kérdései; nemzetközi politikai kérdések tanfolyama.

A politikai oktatásban centrális helyet elfoglaló pártoktatás mellett jelentős szerepe van a tömegszervezetekben folyó politikai oktatásban. A KISZ politikai tanfolyamain mintegy 450 ezren, a szakszervezetek politikai oktatásában körülbelül 425 ezren, a Hazafias Népfront politikai oktatásában mintegy 95 ezren tanulmányoznak ideológiai-politikai kérdéseket.

Együttesen - amint a fentebbi számok jelzik - a politikai oktatás a felnőtt lakosság mintegy 40 %-ára terjedt ki.

A szocialista építőmunka eredményeképpen a felszabadulástól eltelt több mint negyedszázad alatt a politikai képzési rendszer is jelentős fejlődésen ment át. A cél kezdettől fogva a politikai-világnézeti nevelés, a marxista társadalomszemlélet formálása volt. A szakszervezeti keretek, a tananyagok és a módszerek időről időre módosultak. A magyarországi párt- és munkásmozgalom gyakorlatában az eszmei-politikai és kulturális művelődésnek komoly történelmi tradíciója van. A politikai-mozgalmi élet elválaszthatatlan volt és marad a tanulástól. Ezeket a tradíciókat a párt- és tömegszervezeti, tömegmozgalmi politikai oktatási formák és módszerek jelenlegi társadalmi viszonyainak megfelelően jól hasznosítják.

A politikai oktatás programját a X. pártkongresszus meghatározta, s a Központi Bizottság 1972. novemberi ülése értékelte a két évben végzett munkát. Az állásfoglalás rámutat, hogy a propagandában is eredményesen folyik a kongresszusi határozatok realizálása. A további munka során erősíteni kell a kedvező irányu eszmei-szemléleti-tudati fejlődés tényezőit. Ebben továbbra is legfontosabb fegyverünk a párt ideológiai felvértezettsége és egysége, eszméink terjesztése, a marxizmus-leninizmus propagandája hatékonyságának erősítése.

A politikai oktatás-nevelés további fejlesztése során bátran lehet támaszkodni a gazdag tapasztalatokra, vívmányok-

ra és az elért eredményekre. Az előttünk álló társadalmi feladatok megoldása igényli, hogy a tanulás és alkotás egysége erősödjön. Szembe kell szállni azokkal a nézetekkel, amelyek a tanulást öncélúnak tekintik, diploma, bizonyítvány és más dokumentumok megszerzését tartják végcélként. De harcolni kell az olyan felfogás ellen is, amely szerint nincs szoros összefüggés a tanulás és a gyakorlati tevékenység között, akik lebecsülik a tanulás társadalmi szerepét.

A politikai oktatásnak azt a vonását, hogy főleg felnőttek körében folyik, a jövőben is meg kell őrizni. Ez nem azt jelenti, hogy a felnővekvő nemzedék körében nincsenek teendők. Ismeretes, hogy pártunk X. kongresszusi határozatának megfelelően 1972 júniusában a Központi Bizottság napirendre tűzte az állami oktatás egész rendszerét és határozatot hozott továbbfejlesztésére. A határozat végrehajtása a politikai oktatás korszerűsítését és fejlesztését is biztosítani fogja.

A felnőttek sajátosságainak figyelembevétele a politikai oktatás-nevelésben további feladatokat ad a pedagógia tudomány számára, a pedagógiai kutatások fokozását igényli. A felnőtt politikai oktatás-nevelés sajátos kérdéseire adandó tudományos válaszok újabb forrásait teremthetik meg a felnőtt politikai oktatás további fejlődéséhez.

A jövő szükségletei mindenekelőtt a következőkben foglalhatók össze:

az oktatási feltételek fejlesztése /iskolaépítés, korszerűsítések, pedagógiai munka fokozása, követelményrendszer korszerűsítése/;

a felnőttoktatásban résztvevő más szervezetekkel szorosabb együttműködés, a koordináció javítása.

A politikai oktatás előtt a közeljövőben két nagy horderejű kérdés megoldása áll. Párthatározatok előírják, hogy a politikai oktatáson belül kifejlődjön a politikai továbbképzés országos rendszere. Ezt a feladatot párt- és állami szervek együttesen tudják megoldani. A másik időszerű feladat az esti egyetemi oktató-nevelő munka fejlesztésére hozott párthatározat végrehajtása.

## A FELNÖTTEK SZAKMAI KÉPZÉSE ÉS TOVÁBBKÉPZÉSE

Korunkra, a huszadik század második felére egy rendkívül nagymértékű társadalmi, gazdasági és műszaki fejlődés a jellemző. A háboru után felszabadult alkotóerő felgyorsította a tudomány és a technika fejlődését. A termelés olyan változáson ment keresztül, hogy tudományos-technikai forradalomról beszélünk, a tudományt már termelőerőnek tekintjük, a technikai fejlődés pedig olyan mértékű, hogy az ember képes volt kitörni földjének vonzási szférájából is. Az ember létrehozta a technikai csodák százait, ezreit, megteremtette a modern gépek millióit, melyek ésszerűen felhasználva sokkal többet nyújthatnak az egész társadalomnak, mint a rabszolgaság adott a kisszámu privilegizált athéninak.

A fejlődés üteme a száz év előttihez képest több mint tízszeresére növekedett. Az 1830-as években feltalált fényképezésnek majd száz év kellett, hogy mindenki által használt fényképezőgép legyen. A századforduló táján felfedezett rádió adás-vételt vagy repülést is még csak 30-40 év múlva használták széles körben. De századunk második felében az 1948-ban felfedezett tranzisztornak már tíz évre sem volt szüksége, hogy a készülékek millióiha kerüljön.

A műszaki fejlődés ütemének gyorsulásával együtt növekedett a termelő tevékenység bonyolultságának foka is. Az egyszerű gépeket összetett gépek, gépláncok váltották fel, néhány alkatrész helyett, alkatrészek ezreiből, tizezeiből álló gépek

segítik az ember munkáját. Sőt bevezették az automatizálást is, az emberek által végzett irányító munkának önműködő gépi folyamatokkal való helyettesítését.

A termelőeszközök mennyiségi és minőségi változása, a fejlődés gyors üteme azonban visszahat létrehozójára - az emberre. A gépeket is irányítani kell, az automatikákat, az elektronikus digitális számítógépeket is meg kell tervezni, sorozatban kell gyártani; javítás, karbantartás is kell, sőt a bővített ujratermelés érdekében újat is kell alkotni.

Érthető, hogy a "gépek kora", a technika alkalmazásának kiszélesedése az eddigiekhez képest más, emeltebb követelményeket támaszt az emberrel szemben, más igény merül fel a képzés területén is. De a képzés strukturális változásán kívül, új igény is jelentkezik. Ez pedig az állandó képzés, a fiatal koron túllépő tanulás igénye. Nevezhetjük ezt esti tagozatnak, levelező tagozatnak, gyorsított képzésnek, munkahelyi képzésnek, felnőttoktatásnak, de bármelyik fiatalkoron túli oktatás célja abban foglalható össze, hogy lépést tartsunk a rohamos, elsősorban műszaki fejlődéssel.

### Motiváló tényezők

Az eddigiekből egyértelműen következik, hogy a tudományos-technikai forradalom velejárója a "tanuló társadalom", és a ma embere szinte meg sem lehet a permanens tanulás nélkül. Ezt támasztja alá az az 1919-ből eredő, de ma is érvényes megfogalmazás, mely szerint a felnőttoktatás nem tekinthető kis-számu kiváltságos személy fényűzésének, olyan feladatnak, mely

az érettségnek csupán rövidebb időszakára érvényes. A felnőtt-  
oktatás állandó nemzeti szükségyszerűség, a civilizációval  
együttjáró aspektus, és ezért univerzálisnak, az ember egész  
életén át tartónak kell lennie.

Induljunk ki tehát e tömör megfogalmazás gondolataiból  
és vizsgáljuk meg, melyek a felnőttek szakmai képzésének és  
továbbképzésének motiváló tényezői.

1./ Első tényezőként az ismeretek gyors elavulását kell  
említeni. Már a bevezetőben utaltunk a műszaki fejlődés ütemé-  
nek felgyorsulására. Ez azzal jár, hogy az alapképzés során  
szerzett ismeretek - jóllehet szakmai szempontból talán a leg-  
korszerűbbek lettek kialakítva - rövid idő múlva nem elegendők.

"Ma már nem lehet tanintézetben lezárt képzettséget  
kapni és ezt azután állandóan, változatlanul alkalmazni a mun-  
kában. A tanulás az élet szükséges elemévé válik, mely ugyan-  
addig tart, ameddig maga az élet" - mondja Laymen Bryon, a co-  
lumbiai egyetem professzora.

Ma már nincs olyan szakma, amelyben az elmúlt 20-25  
év alatt ne történt volna változás. Az esztorgályozás fáradtság-  
os, pontosságot igénylő emberi munkáját már átvették a szám-  
jegyzérlésű esztorgapadok. Ma már kőműves munka helyett  
házgyárak vannak, a vakolást is géppel végzik. A mezőgazdaság-  
ban csak elvétve van kézi aratás, kombájnok ezrei végzik az a-  
ratók nehéz munkáját. Hegesztési félautomaták, automatikák ter-  
jedtek el, kiiktatva a fáradtságból eredő hibákat.

Azonban az új típusú gépek kezelését, javítását meg kell tanulni. Ez pedig csak továbbképzéssel, az új ismeretek elsajátításával valósítható meg. És ez egyaránt igaz a szakmunkásra, aki a gépeket irányítja, kezeli, karbantartja, a technikusra, a termelés közvetlen vezetőjére, a mérnökre, aki az új gépek tervezője, a termelés, gyártás folyamatának irányítójára.

2./ A felnőttek szakmai képzésének másik motiváló tényezője a termelés strukturális változása. Nincs olyan terület, ahol még hosszú ideig szakképzetlen munkaerőként lehetne megélni. A segédmunkásból továbbképzés útján lesz betanított munkás, a termelési folyamat egy-egy fontos láncszeme, a szakmunkás csak tanulás útján tudja elsajátítani az egyre bonyolultabb gépek irányítását, karbantartását. Megszűnt vagy legalább is jelentősen csökkent a kétékezi munka, a fizikai erőt gépek helyettesítik, szállítószalagok szolgálják ki az egyre termelékenyebben dolgozó termelőeszközöket.

Már olyan nézet is kialakult, hogy a technikai haladás folytán olyan helyzet áll elő, amikor a munkás részéről az újabb műveletek megtanulására fordított idő meghaladja majd tulajdonképpeni munkaidejét. Főleg érvényes ez a szakképzetlen munkaerő-kiképzésénél, amikor éppen a termelés strukturális változása miatt felnőtt korban szereznek szakmát, technikus vagy egyetemi végzettséget.

3./ A felnőttek szakmai képzését a műszaki fejlődés és a termelés strukturális változása mellett jelentősen motiválja



még a mindennapi élet technikai szintjének növelése is. A háztartási gépek milliói, a gépkocsik százazrei a tercier szektor, a szolgáltató ipar fejlődését, a jól képzett gyáron kívüli szakemberek százazreit igénylik.

Mindennapi életünk technikai fejlődése még az ugynevezett humán szakmákban is változást hozott. A tanár oktatástechnikai eszközöket használ, az orvos bonyolult műszereket; új kémiai eljárásokkal diagnosztizál, a régészt munkájában az izotopkutatás legújabb eredményei segítik.

Tehát a szakmai ismeretek kiszélesedési szükségletének is tanui vagyunk. Ma nem elég egy szűk szakmát megtanulni, a gépésznek jártasnak kell lennie az elektromosságban, a tanárnak pedagógiai és szaktárgyi ismeretek mellett az audió-vizuális eszközök kezelésében, a mérnöknek ismernie kell sokszor távolieső szakmák jellemzőit is.

4./ A felnőttek szakmai képzését és továbbképzését indokolja még a fiatalabb és idősebb nemzedék alapképzésében lévő különbség is. Az idősebb és fiatalabb nemzedékek közötti problémákat, nem egyszer szakmai vitákat feltétlenül enyhíthetjük, hogy az idősebb nemzedéket is megtanítjuk az újra, ha az eredmények konzerválása helyett módunk van az összes dolgozót, fiatalot, időst egyaránt a fejlődés irányába aktivizálni.

A felnőttek továbbképzése nem szűkülhet le a szakmai alapképzésben lévő különbségekre. Hogy a továbbképzés eredményes legyen, szükséges a továbbképzésbe bevont szakemberek általános műveltségi szintjét is emelni, a szakmai ismereteken

kivül társadalmi, gazdasági kérdésekben is jártassá kell tenni őket.

### A szakmai képzés, továbbképzés célja és követelményei

A felnőttek szakmai képzése és továbbképzése céljának meghatározásához az iskolarendszerű oktatásból mint alapképzésből kell kiindulni.

Ma nincs olyan iskolatípus, amely azt mondhatná el magáról, hogy a képesítés mellett, amiről bizonyítványt, oklevelet ad ki, korszerűen képzett embereket indított volna el életutjukon. Legalább is ez a képzettség csak rövid időre szólhat, és semmi esetre sem tekinthető befejezett képzésnek.

Az iskolarendszerű oktatásnak célja és reménye az lehet, hogy képezhető embereket bocsátanak ki, akik képesek egész életükön át tanulni. A gyors változásnak a mai világban az iskola nem is adhat befejezett képzést. Fontos, hogy műveltségi és szakmai ismeretek mellett megtanítsa az embereket tanulni, képessé tegye őket az új ismeretek és eljárások elsajátítására.

Az igény a szakmai képzettség emelésére a tudományos-technikai forradalomnak megfelelően igen nagymértékű. Ezt objektív okok miatt az iskolarendszerű oktatás kielégíteni nem tudja, a műszaki fejlődés állandósága és nagy tempója kívánja az iskolán kívüli oktatást is, a felnőttek szakmai képzését és továbbképzését.

Az eddigiek alapján a felnőttek szakmai képzésének és továbbképzésének célját a következőkben foglalhatjuk össze:

- utol kell érni a műszaki, gazdasági fejlődést ott, ahol képzési okok miatt lemaradtunk;
- lépést kell tartani a tudomány és technika eredményeivel, hogy szakmával, oklevéllel rendelkező emberek továbbra is magas szinten tudjanak dolgozni;
- fel kell készülni minden területen a műszaki fejlődés eredményeinek fogadására, elsajátítására, hogy ezáltal gyorsabban valósulhasson meg azok hasznosítása.

Azokat a felnőtteket, akik különböző okok miatt nem tudtak szakmai képzésben részesülni, az iskolai oktatáshoz hasonlóan kell kiképezni. Ez a felnőttképzés az elmúlt 20-25 évben a szakemberek tíz- és százazezeit adja a népgazdaságnak. Tehát a cél meghatározza a követelményt is, annyi felnőttet, olyan mértékben kell képzésben részesíteni, amennyit a termelés, a gazdasági élet igényel.

Természetesen ezt a képzést is lehetne továbbképzésnek nevezni, de célszerűbb lesz, ha a felnőttek iskolarendszerű szakmát /szakmunkás-bizonyítvány, technikus oklevél, üzemmérnöki oklevél, diploma/ nyújtó tanulmányait szakmai képzésnek nevezzük.

A továbbképzésen viszont azokat a rendszeres tanfolyami, esetleg egyéni tanulásokat értjük, ahol a cél az ismeretek korszerűsítése, speciális ismeretek elsajátítása anélkül, hogy az illető magasabb végzettséget szerezne.

A felnőttek szakmai továbbképzésébe, amely lépéstartást, felkészülést jelent, a munkában álló dolgozók mindegyikét be kell vonni. Ugyanis csak akkor lehet eredményesen hasznosítani a műszaki fejlődés eredményeit, ha minél több a képzett szakember. Tehát a továbbképzés velejárója a tömegszerűség, minden szinten, mindenki számára /munkások, szakmunkások, technikusok, mérnökök/ meg kell adni a lehetőséget a továbbképzésre.

A továbbképzés gyakorlati lebonyolításához tartozó másik követelmény a folyamatosság. Ahogy nincs megállás a műszaki fejlődésben, ugyanugy állandónak kell lennie a továbbképzésnek is.

Ezt a permanens továbbképzést szakmunkások esetében természetesen úgy kell érteni, hogy a szakmunkások 5-8 évenként periódikusan ujtítják fel, illetve bővítik ismereteiket. A speciális ismereteket pedig a továbbképzési perióduson belül alkalmilag is elsajátítják. Egy mérnöknél azonban a folyamatosság tényleg megszakítás nélküli folyamatot jelent, amikor az egyéni tanulást /szakcikk olvasása, tapasztalatcserék/ időnként szervezett mérnök-továbbképzés tesz változatossá.

A szakmai továbbképzéssel kapcsolatos követelmények meghatározásánál nem szabad csak szűk szakmai kérdésekkel foglalkozni. Az általános műveltség emelése, gazdasági, politikai ismeretek oktatása részint előfeltételei, részint kiegészítői a szakmai továbbképzésnek. Az ideológiailag képzett, a műveltség kellő szintjét elért felnőtt jobban érti a szakmai továbbképzés

célját, tanulása tudatosabb lesz, és ugyanakkor hatékonyabban fogja elsajátítani a sokszor nem könnyű szakmai ismereteket.

### A felnőttek szakmai oktatásának eddigi tapasztalatai

A felnőttek szakmai továbbképzése jóformán egyidejűleg kezdődött meg azon követelmények kialakulásával, amelyeket a műszaki fejlődés támasztott a szakemberekkel szemben. A megoldás is adott volt, ott kell a szakembert továbbképezni, ahol dolgozik, és olyan témában kell továbbképezni, amit a termelés érdeke megkíván.

Igy alakult ki a továbbképzésnek inkább üzemhez kötött rendszere, amely jóformán csak a helyi érdekekre és a mielőbbi eredmény elérésére törekedett. Kezdetben, századunk első felében ez elég is volt, és a többség még szakmunkásoknál magasabb szinten is jól megélt az iskolai képzés egy-két helyi tanfolyami kiegészítésével.

Lényegesen változott a helyzet a tudományos-technikai forradalom századunk második felére eső időszakában. Már nem volt elegendő a mintegy negyven évre tehető munkaviszonyban egy két rövid tanfolyam. A mérnököknél szinte kötelezővé vált a folyamatos egyéni tanulás, míg a technikusoknál, szakmunkásoknál pedig felmerült a periódikus továbbképzés igénye.

E feladatok megoldására a legtöbb, iparilag fejlett országban igen gyorsan kifejlesztették a továbbképzés meglepően hatalmas hálózatát. Néhány országban, például az Egyesült Államokban és a Szovjetunióban a tanfolyamrendszerű képzés költsége megközelíti az iskolai oktatás költségét. Igen nagy az emberi

energiának az a mennyisége is, amelyet néhány nagy vállalat az alkalmazottak továbbképzésére fordít.

A tanfolyamok szintvonala is igen magas. A tanfolyamok tematikai tudásszintben egyenrangúak, tartalmukban pedig többek is a hasonló szintű iskolai oktatási anyagnál.

Az Amerikai Egyesült Államokban, a Német Szövetségi Köztársaságban, Angliában magánvállalatok, önkéntes szervezetek által fenntartott intézmények foglalkoznak szakmai továbbképzéssel.

Például az Esseni Krupp Művek külön továbbképző intézménnyel rendelkezik. A képzés lépcsőzetes és négy fokozatban történik. Képeznek üzemi munkásokat /első fokozatban/ és speciális szakképzést is nyújtanak /második fokozat/. A képzés harmadik fokozatába tartoznak a különlegesen kvalifikált szakmunkások, akik képessé válnak automata gépek irányítására, karbantartására, szerelésére. A negyedik fokozat a mester-, illetve technikusképzés. A gyárban minden mesternek technikus végzettsége van.

A lépcsőzetes képzés az üzemek követelményeinek felel meg, és kialakítása egyéni képességeken alapul.

A magasabb lépcsőre történő kiválasztást speciális osztályozási szempontok szerint végzik. Figyelembe veszik:

- a munkához való viszonyt,
- az oktatott anyag megértését,
- a fegyelmet és koncentrációt a munkavégzés során,
- ügyességet a szerszámok kezelésénél,

- a csoportba való beilleszkedést,
- a rendszereteket.

Ennek eredményeként a képzés során követni lehetett a termelés igényeit.

Franciaországban 1971. július 16-án fogadta el a nemzetgyűlés és a szenátus a 71-575 sz. törvényt, amely a folyamatos szakmai képzés szervezésével foglalkozik a permanens képzés keretében.

A törvény első szakasza a következőket mondja ki:

"A permanens oktatás nemzeti kötelesség ..... Az állandó szakmai képzés a permanens képzés része. Célja lehetővé tenni a dolgozók számára a műszaki és munkakörülmények változásához való alkalmazkodást, biztosítani társadalmi felemelkedésüket - különböző kultúrszínvonalak elsajátításával, szakmai kvalifikáció megszervezésével és ilyen módon részvételi lehetőség a kulturális, gazdasági és társadalmi fejlődésben."

A Szovjetunió és a többi európai szocialista ország igen nagy jelentőséget tulajdonít mindenféle és így a szakmai továbbképzésnek is. Ismeretes, hisz ez van a mi gyakorlatunkban is, hogy a tehetséges és törekvő munkásoknak igen sok lehetőséget nyújtanak, hogy személyes áldozat nélkül vizsgatérjenek a tanuláshoz, vagy hogy szakmájukkal összefüggő továbbképzésben vegyenek részt.

A továbbképzés jelentőségét hangsúlyozza az SzKP Központi Bizottsága XXIV. pártkongresszusának beszámoló jelentése is:

"A korszerű termelés gyorsan növekvő követelményeket támaszt nemcsak egyes gépekkel és eljárásokkal szemben, hanem mindenekelőtt magával a munkással szemben, aki ezeket a gépeket megteremti, és irányítja a termelés folyamatát. A szakmai ismeretek, a magas szakmai képzettség, az ember általános műveltsége az egyre szélesebb munkásrétegek sikeres munkájának kötelező feltételévé válik."

A szocialista országokban éppen a termelés gyors fel-futása miatt nagy szükség van sokoldaluan fejlett munkásra, technikusra, aki gyorsan el tudja sajátítani a termelés új módszereit, és a szükséges mértékben átáll az egyik termelési funkcióról a másikra, új szakmába kapcsolódik be.

A szakmai továbbképzés eddigi tapasztalataiból, ha nem is a teljesség igényével, de le lehet vonni néhány következtetést:

- 1./ minden iparilag fejlett országban felismerték, hogy a termeléssel és a műszaki fejlesztéssel szoros összhangban kell képezni, illetve továbbképezni munkást, technikust, mérnököket egyaránt;
- 2./ a továbbképzés csak akkor lehet hatékony, ha a széles tömegekre is kiterjed, és egészében folyamatosnak tekinthető;
- 3./ feltétlenül meg kell valósítani a különböző szintű iskolai és iskolán kívüli képzések összhangját, egy-egyben kell szemlélni a szakmai képzést és továbbképzést;



- 4./ a jó szakemberré válás alapfeltétele a műveltség-beli hiányok pótlása, továbbá szakmai ismeretek mellett gazdasági, ideológiai ismeretek korszerű szinten tartása;
- 5./ a szakmai továbbképzést rendszerezetté kell tenni. Ehhez korszerű oktatási anyagok kidolgozásán kívül foglalkozni kell a felnőtt továbbképzés szakmódszertani kérdéseivel is, és meg kell oldani a továbbképzés és munkaerőgazdálkodás összefüggő problémáit is.

Ahhoz, hogy a szakmai továbbképzés hazai gyakorlatát legjobban alakíthassuk ki, aktívan kell tanulmányozni más országok ezirányú tevékenységét. A tapasztalatokat elemezve kell kialakítani a legcélszerűbb megoldásokat.

#### A szakmai továbbképzés hazai gyakorlata

Ma már elismert tény, hogy hazánk elmaradt agrár országból a közepesen fejlett ipari országok sorába emelkedett. Ez történelmi jelentőségű változás, a szocialista társadalmi rendszer megvalósítása révén jöhetett létre.

De hogy ez a változás egyuttal fejlődést is jelentsen, ahhoz nem volt elegendő az új termelési viszonyok kialakítása. Kellott az alkotó, dolgozó emberek munkája, szorgalma, a kétkézi munkáról át kellett térni a gépek kezelésére, gyártására, országos méretűvé kellett kiterjeszteni a tanulást, a továbbképzést.

A mindennapos gyakorlati munka mellett száz és százezeren lettek munkából szakmunkások, szakmunkából technikusok, mérnökök, mindenki igyekezett tudásszintjét a termelés követelményeihez emelni.

Állami szinten a dolgozók esti iskolájával, az egyetemen, főiskolák esti és levelező tagozatával biztosított volt a felnőttek szakmai képzése. A vállalatok pedig a betanító, továbbképző tanfolyamok ezreit szervezték meg, hogy megoldást keressenek munkásaik szakmai fejlesztésére. Ez a fejlődés extenzív szakaszban elég is volt.

De a hatvanas évek közepén megszűnt a munkaerő-utánpótlás tartaléka, állandóvá vált a munkaerőhiány, ami mulhatatlanul maga után vonta a termelés strukturális változását. Ma már csak intenzív fejlődés képzelhető el, ami azt jelenti, hogy csak a termelékenység emelésével lehet többtermelést elérni, újabb, nagyobb hatásfokkal dolgozó és ennek megfelelően bonyolultabb gépek beállítása szükséges.

A műszaki fejlődés mai helyzetében már nem elegendő az egyszer évekkel vagy évtizedekkel előbb megszerzett képzettség, nem elég egy-egy gép kezelésére leszükitett szakmai ismeret, hanem tervszerű, periódikusan ismétlődő továbbképzésre van szükség a munkások és középfoku szakemberek, a technikusok szintjén, és folyamatos tanulásra van szükség a mérnöknél, egyetemet végzett szakembereknél.

Ezt a követelményt ismerte fel a Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány, amikor határozatot hozott a munkások

és középfoku szakemberek továbbképzési rendszere fejlesztésének általános elveiről /1971. IV. 28./ és a /2046/1971. XII. 30./ Korm. számú határozatok/. A kormány ugyancsak szabályozta a továbbképzés irányításával kapcsolatos hatásköröket és feladatokat.

Ennek megfelelően a továbbképzés országos irányításának feladatát, továbbá a koordinálást a munkaügyi miniszter látja el. Ugyancsak a kormányhatározat alapján a Munkaügyi Minisztérium létrehozta a Munkások és Középfoku Szakemberek Országos Továbbképzési Kutató Intézetét a munkások és technikusok továbbképzésének elősegítésére és az egységes továbbképzési rendszer kialakítása és fejlesztése érdekében.

A továbbképzési feladatok végrehajtásának egységesítésére 6/1973. M.M. szám alatt a munkások, 1/1973. M.M. szám alatt a középfoku végzettségű szakemberek továbbképzéséről adott ki rendeletet a munkaügyi miniszter. E rendeletek foglalkoznak a továbbképzések tartalmával, formai és szervezési kérdéseivel, a részvétel módjával, annak ösztönzésével, elismerésével, a személyi és tárgyi feltételek biztosításával.

A munkások továbbképzésénél a tartalom jellege szerint négy típus különböztethető meg:

- felújító- korszerűsítő,
- ismeretbővítő,
- specializáló,
- a munkáscsoportok irányítására felkészítő

továbbképzések vannak.

A felújító- korszerűsítő továbbképzés a szakmai elméleti és gyakorlati ismeretek felújításán kívül olyan szakmai ismeretekre terjed ki, amelyeket a bekövetkezett változások, módosítások miatt az érintett szakma vagy munkakör technológiai és fejlesztési színvonala megkövetel.

Az ismeretbővítő továbbképzés a különböző munkakörökhöz tartozó új ismeretek elsajátítására és a szakmai ismeretek szélesítésére irányul. A speciális továbbképzés az egyes szakmák-  
nak különböző területeken való speciális alkalmazásához szükséges tudnivalók elsajátítását teszi lehetővé.

A munkáscsoportok irányítására felkészítő továbbképzés célja, hogy a vezetőmunkásokat, brigádvezetőket korszerű vezetési ismeretekkel lássa el, és korszerű elméleti és gyakorlati ismeretek birtokában alkalmassá tegye őket a termelés jobb megszervezésére, munkatársaik hatékonyabb irányítására.

A munkások továbbképzése ösztönzésének egységesítésére irányelveket adott ki a Munkaügyi Minisztérium. A tanulás megbecsülését jelenti az erkölcsi elismerés, mint az írásbeli dicséret, jutalomszabadság, tárgyjutalom, az anyagi elismerés, mint órabéremelés, jutalom, továbbá egyéb ösztönzési formák, mint munkaidő-kedvezmény adása.

A rendelet azokra a munkásokra is gondol, akiknek nincs meg a 8 osztályos általános iskolai végzettsége. A szakmai továbbképzéshez kapcsolt általános iskolai tanfolyamok keretében lehetőség van a szakmai követelményekhez igazodó és az általános alapképzettséghez szükséges legfontosabb ismeretek elsajátítására. A tanfolyam sikeres elvégzése azok számára, akik

előzetesen az általános iskola legalább 6 osztályát elvégezték, általános iskolai végzettséget biztosít.

A középfoku végzettségű szakemberek továbbképzésének rendszere négy témát foglal magába:

- a./ a szakmai ismeretekkel összefüggő általános alapismereteket;
- b./ a főbb munkakör-csoportok /funkcionális tevékenységi körök/ szerint szakosított ismereteket;
- c./ a munkahelyi, munkaköri igények szerint speciális szakmai ismereteket;
- d./ az ideológiai-politikai ismeretek felujítását, továbbfejlesztését.

A szakmai alapismeretek körébe a műszaki, természettudományos, gazdasági jellegű, az egyéb szakirányu, továbbá a közvetlen irányításhoz szükséges alapvető ismeretek tartoznak. A funkcionális tevékenységi kör szerinti szakmai ismeretanyagban a műszaki fejlesztés, termeléselőkészítés és irányítás, anyaggazdálkodás, minőségellenőrzés, tervezés, munkaügy stb. általános jellegű ismereteit kell érteni. Speciális szakmai ismeretek körében oktatják a termeléssel közvetlenül összefüggő új szakmai ismereteket, amelyeket fejlesztés, ujtás, technológiai módosítás, új, például automata gépek beállítása kíván meg.

A mérnökök szakmai továbbképzése a mérnök-továbbképzés keretében már több mint két évtizede megoldott. Ezen kívül szakmérnöki, mérnök-közgazdasági képzések, aspiranturák is segítik a minél magasabb szakmai szint elérését. Természetesen

egyetemi végzettség esetén szinte már kötelező az egyéni továbbképzés, haladót, korszerűt alkotni csak a szakirodalom naprakész ismeretében lehet.

Az idézett kormányrendeletekkel és azok gyakorlati megvalósításának kezdeti lépésével nagy jelentőségű folyamat indult el hazánkban. A következő években a munkások százezreit és a középfoku végzettségű szakemberek tizezreit részesítjük igényesen megtervezett továbbképzésben.

E rendeletek alapján ki tudjuk elégíteni a felnőttek oktatásának, továbbképzésének ma már világszerte elterjedt igényét, és a termelés minden szintjén korszerűen képzett szakemberek lépést tudnak tartani a felgyorsult tudományos műszaki fejlődéssel.

## VEZETŐTOVÁBBKÉPZÉS

### I. A vezetőtovábbképzés és a szocialista demokratizmus elvi

#### összefüggései

A szocialista demokratizmus fejlődésének - közismer-  
ten - három fő feltétele van: a/ "fent" akarják, igényeljük;  
b/ létezzen a demokratizmus érvényesülését lehetővé tevő po-  
litikai-gazdasági mechanizmus és c/ "lent" akarjanak és tud-  
janak élni vele.

Az andragógiának vannak olyan területei, amelyek egy-  
értelműen és kizárólagosan a harmadikként felsorolt feltétel  
alakulását tudják elősegíteni. Így pl. a dolgozók iskolái.  
Első megközelítésre úgy tűnhet, hogy a vezetőképzés csupán az  
elsőnek említett feltétel megteremtését szolgálja. Ez leszű-  
kítése lenne teendőinknek. Speciális megközelítésben és el-  
térő sulyal ugyan, de a vezetőtovábbképzésnek mindhárom te-  
rületre ki kell terjednie. Annak érdekében, hogy "fent" óhajt-  
sák és kezdeményezzék a szocialista demokratizmus fejleszté-  
sét, tisztáznunk és formálnunk kell a vezetők tudatának tar-  
talmát, hogy értsék, mit és hogyan kell cselekedniök a szoci-  
alista demokrácia konkrét munkahelyi és általános érvényesi-  
téséért. Tehát ne csak értsék a célokat, hanem - azokkal sze-  
mélyiségük egészével azonosulva - ki tudják alakítani az op-

timális politikai-gazdasági mechanizmust, s végül emberi-vezetői magatartásukkal, tevékenységükkel ne csupán elismeréssel nyugtázzák a dolgozók bírálatát, kezdeményezéseit, hanem biztosítsanak minden szükséges lehetőséget arra, hogy minél többben és minél magasabb szinten váljanak képessé a szocialista demokrácia gyakorlására.

Mindezek abból következnek, hogy a szocializmusban a munkahelynek nem kizárólag termelő jellegű feladatai vannak, hanem a szocialista tulajdonviszonyokkal adekvát társadalmi viszonyokat alakító, közösségfejlesztő teendőket is el kell látnia. Ebben nem kevésbé jelentős a vezető felelőssége, akár hatalmi lehetőségeit, akár munkastílusát vagy módszereit, illetve a mögöttük meghúzódó egész magatartását tekintjük.

Direkt módon kívánunk képezni a tudásanyagnak, azaz a vezetési és szervezési ismereteknek, valamint a segédtudományoknak erre alkalmas részeivel, illetve a vezetési módszerek megfelelő továbbfejlesztésével.

Emellett indirekt módon is szeretnénk hatni az értelemre és a szemléletre, a meggyőződésre. Ezt a célt is szolgálják képzési módszereink. A mi területünk képzési módszerei és a vezetési módszerek sok szempontból hasonlítanak egymásra.

Néhány neveléstani-didaktikai alapelvet érdemes figyelembe venni a vezetői tevékenység során. Így pl. az egész ember megnyerésének, aktivizálásának igényét vagy a meggyőzés-



sel kapcsolatos olyan szempontot, mint a "lebonyolítás és megerősítés" elve. Az alapelvek hasonlósága mellett a vezetői tevékenységet befolyásoló hatást segíti elő az a tény is, hogy tanuló vezetőink olyan módszerekkel is találkoznak képzésük során, amilyeneket maguk is alkalmaznak vagy alkalmazhatnak a vezetésben. Köztudott, hogy a gazdasági életből került át a képzés területére az ötletcsiholás, a kerekasztal konferencia s némely szimulációs játék. Így abban az esetben, ha mi a szocialista vezető számára szükséges tudásanyag megtanulását demokratikus módszerekkel segítjük elő, egyben bizonyos értelemben a gyakorlatban példázzuk a helyes alkalmazást, s pozitív élményeket is keltünk.

Aki a vezetőképzéssel kapcsolatos nyugati irodalmat tanulmányozza, nyilván felfigyel sok terminológiai, valamint számos konkrét, az üzemi élettel kapcsolatban megfogalmazott célkitűzésbeli és vezetésmódszertani hasonlóságra. Ugy is tűnhet, a "beavatottabbak" számára, hogy tulajdonképpen felfedezték már számunkra mindazt, amivel mi ez alkalommal is foglalkozunk.

A kapitalizmust a szocializmussal összemosó konvergenciaelmélettől való egyértelmű elhatárolódásunk kiindulópontja azonban az a felismerésünk, hogy a legdemokratikusabb tőkés társadalomban is burzsoá a demokrácia. Árnyaltabban megfogalmazva: a tőkés osztály, illetve egyes képviselői /a menedzserek/ által kezdeményezett munkahelyi demokratizmus az érték-többség-termelés fokozását szolgálja. Ennek alapján érthetjük

meg pl. az un. emberi tényezők szerepének előtérbe kerülését is. A termelés, a technika fejlődése mindenütt megkívánja az emberi képességeknek legalább bizonyos foku /ha nem is sok-  
oldalú és teljes/ kibontakoztatását. Ezért kezd már Nyugaton is háttérbe szorulni az az irányzat, amely pl. a munkafolyamatokat lebontotta oly mértékben, hogy elvileg a gyengeelméjűek is elvégezhessek. Herzbergre hivatkozva írja Scheips a Personnel 1972. 5. számában: "A munka környezeti összetevőinek /a vállalatpolitikának, a vezetésnek, a javadalmazásnak, az emberi kapcsolatoknak és munkafeltételeknek/ sem kielégítő volta ugyan elkeseredést szül az alkalmazottakban, de akármilyen optimálisak is legyenek a tényezők, önmagukban még nem vezetnek arra, hogy a munkás pozitívan álljon munkájához. Ez utóbbit csak a munkás megfelelő tartalmi sajátosságai /elismerés, fejlődés, érdekes feladatok, értékes teljesítmény, fellelősség/ alakíthatják ki. Ugyanakkor ez utóbbiak nemcsak kedvező hozzáállásra ösztönzik a munkást, de termelékenységét is növelik".  
/Kiemelés tőlem Sz.V.M./

A demokratizmus célja tehát ez esetben kizárólagosan a tőkés termelés fejlesztése, zavartalanságának biztosítása. Előfordul egyébként az is, hogy a kapitalizmus elméleti képviselői a fent említetttnél durvábban fogalmazzák meg manipulációs céljait. A Korszerű vezetés 1973. 10. számában olvashatjuk Peter Chambers cikkének egy mondatát: "A bírálat lehetősége a vezetési mechanizmuson belül amolyan biztonsági szelep."

Kommentár sem kell a leirtakhoz, de nyilván ahhoz sem, hogy

a szocialista országok vezetőképzése nem biztonsági szelep nyitogatásában kívánja továbbképezni a vezetőket.

## II. A képzés tartalmi súlypontjai

1. A felsőszintű vezetőtovábbképzés két fontos területén szeretném azt a téma-sorozatot jelezni, amely közvetlen módon tisztázza a szocialista demokráciával kapcsolatos legfontosabb elméleti kérdéseket. Az első a "Népgazdaság irányítása" tanfolyam, amelyen a minisztériumok főosztályvezetői vesznek részt. A kérdésünkkel foglalkozó néhány témájuk:

Az államélet, a szocialista demokrácia fejlesztése;  
A vezetői munka demokratizmusa, a munkahelyi demokrácia fejlesztése;  
A tanácsai önkormányzat érvényesítése;  
A vezetői munka személyzeti vonatkozása;  
A foglalkoztatás és a hatékonyság összefüggései /különös tekintettel a mai és holnapi munkaerőhelyzetben előttünk álló lehetőségekre/;  
Az érdekeltségi rendszerek /az egyéni, vállalati és társadalmi érdekek egybeesése, eltérése, egyeztetése.  
Az anyagi és az erkölcsi érdekeltség/.

A felső szintű vállalatvezetés számára rendszeresített ún. komplex tanfolyamon hasonló témák foglalkoznak a demokratizmus kérdéskörével:

Az üzemi demokrácia tartalma és fejlesztése;  
A párt-, a társadalmi és a gazdasági szervek együttműködése;

2. A vezetés tematikus és módszerbeli kérdéseit természetesen nem lehet élesen elhatárolni egymástól. Együtt jelentkezik mindkét tanfolyamtypusnál a kettő akkor, amikor a vezetői módszereket a vezetői tevékenység szempontjából világítjuk meg. Így pl. a demokrácia fejlesztéséről, mint témáról is van szó akkor, amikor a vezető információs tevékenységét és annak módszereit, valamint eszközeit tárgyaljuk meg ilyen címmel: Az államigazgatás tájékoztatói rendszere, vagy: A tömegkommunikációs eszközök szerepe.

Számtalan lehetőséget ad a döntési folyamat elemzése is; különösképpen a döntés demokratikus előkészítése. Hasonlóképpen a tervezés és a végrehajtás funkcióival kapcsolatos a direkt és indirekt irányítási módszerek tisztázása, az érdekek direkt és indirekt összehangolási módjai, a jó-munkahelyi légkör kialakítása stb.

Az ellenőrzési feladat gyakorlása során kerül sor pl. az információs rendszer visszacsatolásának vizsgálatára, az ellenőrzésben a dolgozók szerepére.

A vezetői eljárások tárgyalásán végighuzódik az önálló vezetési eljárások ismertetése. Az irodalom számon tart vagy 30 félélt; a mi szempontunkból hármát érdemes megemlíteni: a célközpontu, a kivételek alapján és a hagyományos módon tevékenykedő vezető eljárásrendszerét.

3. Végül - éppen az említett ponton - összefüggnek a vezető által alkalmazott módszerek azzal a stilussal, amelyet a vezető általában vagy főként alkalmaz. Részletesen is érdemes elemezni, hogy az egyes vezetői funkciók szempontjából mit jelent az autokratikus, a liberális, a "demokratikus" és a mi rendszerünknek megfelelő, a szocialista demokráciát érvényesítő, egyben annak fejlődését segítő vezetői stílus.
4. A vezetői módszerek tehát a funkció elemzése során nyernek értékelést a stílus kapcsán, az eljárásrendszereket vizsgálva, végül pedig akkor, amikor bemutatjuk azt, hogy az egyes segédtudományok mit tudnak adni a vezető munkájához. Ha marxista módon csináljuk, tulajdonképpen végig a szocialista demokrácia fejlesztéséről beszél a pszichológia, a szociológia és a munkahelyi pedagógia is.
5. Kiemelten két kérdést szeretnék itt megemlíteni: Rendkívül fontosnak tartjuk témánk szempontjából a vezetési tevékenység hatékonyságának átfogó elemzését. Ennek keretében kerül sor arra, hogy világosan megfogalmazzuk és elemezzük a vezetővel kapcsolatos hármas követelményrendszert. A 2.sz. mellékletben ezért bemutatjuk az Országos Vezetőképző Központ egyik, 1973-ban megjelent segédletének egy táblázatát. /Összeállította Gulyás László és Dr.Méhész József, címe: A vezetési tevékenység hatékonyságának vizsgálata./ A + jelek a témánk szempontjából különösen lényeges követelményeket jelzik.

A pszichológia, szociológia és a pedagógia csupán érintette, de nem munkálta még ki a munkahelyi pedagógiát, bár - úgy tűnik - világszerte megérett a szükséglet rá. Elfogadott gondolat az, hogy a vezető nem csupán a termelés, hanem kollektívájának a szervezője is, ismeretes az egyén és a csoport mozgásának, fejlődésének számtalan rész-törvényszerűsége, létezik káderfejlesztési terv, és elvileg elfogadott a káderek nevelésének gondolata is. Ez utóbbiból azonban már inkább csak a káderek tanulási terve válik valósággá, a kollektiva egészének tervszerű fejlesztése pedig - legalábbis egységes elgondolásként - alig merül fel. Az egyén képességeinek tervszerű kibontakoztatása, valamint a szocialista kollektiva tervszerű fejlesztése volna az a tevékenységrendszer, amely egyben szükségképpen a legátfogóbban tartalmazná a demokratizmus egységes fejlesztését is.

A munkahely közösség- és egyben személyiségfejlesztő hatása azonban korántsem érvenyesül magától. Olyan, a társadalom által determinált funkcióról van ez esetben szó, amelyet csak a legnagyobb céltudatossággal lehet érvényesíteni. Ha ti. tudatos és tervszerű életszervezést jelent a gyermekek nevelése, még sokkal bonyolultabb, végiggondoltabb munkát tenne szükségessé a felnőttek kollektívájának munkahelyi méreteken történő fejlesztése és annak gazdag részeként az egyes emberek személyiségének formálása. - A gyermekkollektívák nevelésére öt esztendeig képezik a pedagógusokat. A vezetők viszont a kollektiva fejlesztését főként tapasztalati alapon, valamint általá-

nos politikai tudás alapján végzik. Igaz, számukra ez csupán másodlagos feladat, hiszen elsődleges a termelés. Visszautalva azonban kiinduló gondolatunkra: mind a termelés, mind pedig a szocialista társadalom által meghatározott, az emberi kapcsolatokat szocialista módon alakító feladatok megoldása érdekében mielőbb lehetővé kell tennünk a munkahelyi pedagógia tudatosabb szintű gyakorlását.

### III. A képzési módszerek és a demokratizmus

Módszereinket - mint minden képzést - céljaink határozzák meg, vagyis az, hogy a hármaskövetelménynek megfelelően tovább kívánjuk fejleszteni a gazdasági és államigazgatási vezetők ismereteit, szemléletét, jártasságát a vezetésben, valamint fejleszteni - szűk lehetőségek között - emberi magatartásukat is. A jártasság- és magatartásfejlesztő feladatok - még a legszerűesebb megfogalmazás esetében is - több fontos módszertani elv figyelembevételét kívánják meg tőlünk:

Ha szemléletet kívánunk formálni, átformálni, amely majd alkalmassá válik arra, hogy szocialista vezetői magatartás alapjául szolgáljon, akkor tisztáznunk kell a meglévő nézeteket. Ez azért is szükséges, mert tapasztalatokkal rendelkező, különféle szokásokat magukkal hozó, érett felnőttekről van szó. A nézetek tisztázása pedig vitatkozó módszereket kíván meg.

Ha jártasságot akarunk fejleszteni, olyan lehetőségeket kell biztosítanunk, amelyben az ismeretek kipróbálása biztosítható; azaz meg kell teremtenünk az alkalmazás feltételeit.

Ez a gyakorló módszereknek kedvez.

Mint hogy a vezetői munka rendkívül összetett, igen nagy a jelentősége az életszerű helyzetekben történő, konkrét, de azért általánosításra alkalmas problémák megoldásának. Ezért minél több szimulációs módszert alkalmazunk. Az ebbe a csoportba tartozó módszerek különösképpen alkalmasak a magatartás fejlesztésére.

Már az eddig mondottak is jelzik, hogy viszonylag széles módszerskálával kell dolgoznunk, és elemezve a módszert általában és konkrétan nálunk is meghatározó tényezőket, komplexitás-ra kell törekednünk. Az ilyen módon kiválasztott oktatási módszerek egy részéről említettük azt, hogy egyben vezetési technikaként is alkalmazhatók. Ilyenek: az ötletcsiholás, - a gazdasági és üzleti játékok, - az esetmódszer változatai: az esetpélda, esettanulmány, incidens módszer, - a kerekasztal konferencia, - a fórum, - a vita önálló formái. Mindezek alkalmat adnak arra, hogy miközben a tartalmi kérdéseket tisztázzuk, gyakoroltassuk és közösen elemezzük a szocialista vezetőnek azt a magatartását, amelyek a demokratikus módszerek alkalmazásának biztos alapját képezik. /Ezzel egyben közel állunk a politikai oktatás szeminarizáló módszeréhez is./

A demokrácia "laboratóriumi" szintű kipróbálásának különösen jó terepét jelentik azok a gyakorlatok, amelyeket a vezetőtovábbképzésben oktatóként is szereplő vezetőknek tartunk. Az oktatók továbbképző tanfolyamának legfontosabb részét képezik ui. a résztvevők önálló vitatechnikai megoldásai, vala-



mint szimulációs produkciói. Ezeket sokféle szempontból értékelik az egyébként együtt játszó résztvevők: vizsgálják a tartalmi megoldást, a módszert, stílust, kapcsolatépítést, reagálási módot, meggyőző készséget stb. A felsoroltak egyaránt követelményei a demokratizmust fejlesztő vezetői és oktatói tevékenységnek.

Az Országos Vezetőképző Központ tanfolyamainak ma már több mint felidejében az említett, illetve a mellékelt táblázaton felsorolt aktivizáló, tehát vita és szimulációs módszereivel folyik a munka. /L: 1 a. és b. melléklet/ Az előadások egyed-uraima tehát megszűnt, és ennek a szemlélet- és magatartásformálás csak hasznát látja.

#### IV. Az andragógia egészéhez kapcsoló következtetések

1. A vezetőtovábbképzésben is megtalálhatóak azok a képzés lényegéből fakadó vonások, amelyek lehetővé teszik az andragógia más területein tapasztaltak hatékony átvételét. Közös a felnőtt /vezető/ személyiségének képzés útján való továbbfejlesztése szocialista irányba. Közös a képzési folyamatnak s az ismeretszerzésnek az alapjai /legfeljebb az alkalmazásképes tudás igénye jelentkezik a mi területünkön a többenél égetőbben/. Ezért, mint az andragógia legutóljáró jelentkező ága, átvehetjük minden terület kipróbált, legjobb módszereit, legyen szó akár a népművelésről, akár a pártoktatásról, akár a dolgozók iskolájáról.

2. Amit a rokon területeknek ajánlhatunk tapasztalatainkból:

- Tegyük minél határozottabb kísérletet arra, hogy a verbalizmust kiszorítsuk a gyakorlattal, az előadói módszert az éppen megfelelő aktivizáló módszerrel.
- Hasznosnak tűnik a formák sokszínűsége, olykor a merev órakeretek bontása, olykor az egész napos munka az "eset" vagy gép diktálta szünettel.
- Jó a módszertani sokszínűség, a vitákat indító feleletválasztó lapok, diával vagy írásvetítővel bemutatott esetek, s - ha nem is vizsgáztatásra, de önkontroll erősítésére és vitaindításra - jó az oktató gép is.

3. Természetesen le kell vonnunk azokat a következtetéseket is, amelyek a mi tanulóinknak, a vezetőknek vezetői sajátosságaiból, a speciális képzési feladatokból és a tananyag jellegéből fakadnak. Mindenekelőtt azt a felismerést szükséges tudatosítanunk minden vezetőben, hogy a szocializmusban korszerűen vezetni azt jelenti: nemcsak termelést, nemcsak ügyeket, nemcsak folyamatokat, hanem emberi kapcsolatokat is irányít és szervez. Fejlesztőnk kell készségüket a gondok, problémák megosztására, fogékonyságukat a bírálat és kezdeményezés fogadására és a vezetésükre bízott dolgozók kontrolljának igénylésére.

4. Végül általános következtetésként adódik az is, hogy a szocialista demokrácia érdekében talán nekünk kell a leggyorsabban és a legtöbbet tennünk.



**A tanítás típusai**

**A vezető munkája dominál**

- közli**
  - előadás
  - bevetítés
  - egyéni előadás
  - tablák
  - ábrák
  - film
  - magán
  - kombinációk
- parbeszéd**
  - magyarázat
  - beszélgetés
  - konkretizáció
  - magán
  - egyéni
  - csoporthoz
  - fórum
- vita**
  - konferencia
  - szeminárium
  - impulzus módszer
  - ötletcsiholás
  - mékas
  - kerakasztal
  - Philip 66
  - munka megbesz.
- szimuláció**
  - feleletválasztás
  - esetmód-szer
  - gazdasági játékok
  - elintézők (dos-sié)
  - szerepjátékok
  - példa
  - vállt. terv. játékok
  - tanulmány
  - incidens módszer
- egyéni munkáirányítással**
  - gyakorlat
  - jegyzet-tanulmányoz.
  - kérdőív
  - kis-előadások
  - tanulmányke-sztítés
  - feladatlap
  - program-mozott okt.
  - írásos házi feladat
  - szakdolgozat
  - gepi. ellen-örzés

**önálló tanulás**

- irányított**
  - konkretizálás
  - csoporthoz
  - tan. komb.
- teljes önálló**

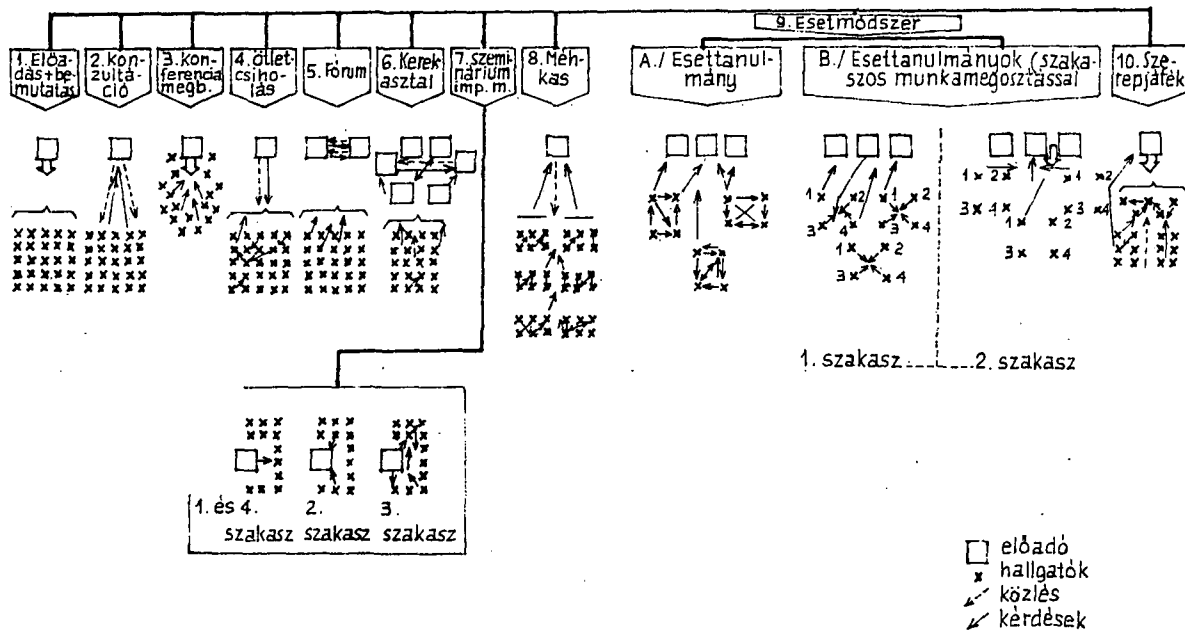
**tanulmányi munka**

- magán
- egyéni
- csoporthoz
- fórum

**+ üzemlátogatás, tanulm. kirándulás**

**FRONTÁLIS**      **CSOPORTOS**      **INDIVIDUALIZÁLT**

# FŐBB MÓDSZEREK ÉS A SEGÍTSÉGÜKKEL KIVÁLTHATÓ HALLGATÓI AKTIVITÁS



# A VEZETŐVEL SZEMBEN TÁMASZTOTT KÖVETELMÉNYEK CSOPORTOSÍTÁSA

2. melléklet

	Általános politikai	Konkrét szakmai	Vezetőkészségbeli
	1.	2.	3.
Képzettségi (ismeret)	<p>Marxista ismeretek:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- politikai, pszichológiai,</li> <li>- filozófiai, szociológiai,</li> <li>- közgazdasági, pedagógiai,</li> <li>- történelmi,</li> <li>- egyéb (általános műveltség).</li> </ul>	<p>Szakmai ismeretek:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- műszaki-technikai, technológiai,</li> <li>- tudományos-módszertani,</li> <li>- alkalmazott közgazdasági-pénzügyi, stb.</li> <li>- jogi (államjogi), gazdasági, munkajogi stb. jog)</li> <li>- területi (speciális)</li> </ul>	<p>Vezetési-szervezési ismeretek:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vezetés és szervezéselméleti, kibernetikai (rendszerelméleti),</li> <li>- irányítástechnikai,</li> <li>- vezetés módszertani,</li> <li>- futurologiai és prognosztikai, elemzési, tervezési, egyéb</li> </ul>
Módszerbeli (stílus)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demokratikus centralizmus elvének alkalmazása,</li> <li>- Társadalmi érdekek képviselése,</li> <li>- Közvélemény figyelembevétele,</li> <li>- A munka feltételeinek biztosítása,</li> <li>- Az új (haladó) felismerése és támogatása,</li> <li>- Anyagi-erkölcsi ösztönzés (motiváció) alkalmazása</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komplexitás elvének betart., betartatása,</li> <li>- Célok konkrét kijelölése,</li> <li>- Elemzése, fejl. célok kidolgozása,</li> <li>- A főbb folyamatok szab. vezérlése.</li> <li>- Az összehang. (koordináció) bizt.</li> <li>- A vezetői kollektíva megbecsülése és fejlesztése.</li> <li>- Zavarok gyors elhárítása.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vezetői munka elemzése és szervezése, hatáskör szabályozás adott felelősséghez.</li> <li>- Vezetési-szerv. tapasztalatok elemz. és felhasznál. (hazai, külföldi, helyi)</li> <li>- Alapos döntéshozatali és döntéshozatali, tájékozódás, stb.</li> <li>- Rendsz. ellőrz. és munkaért., min.</li> <li>- Kader és szem. munka tervszerű irányítása</li> </ul>
Magatartásbeli (jellem)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Szoc. erkölcs norm. megf. életmód.</li> <li>- Politikai elkötelezettség, elvűség és pártosság.</li> <li>- Bizalom és megértőkészség.</li> <li>- Kritikus és önkritikus álláspont betartása.</li> <li>- Együttműködési készség a párt-és társadalmi szervekkel.</li> <li>- Nevelési feladatok elvégzése.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Önállóság és határozottság.</li> <li>- Felelősségvállalás és felelősségvállalás.</li> <li>- Pontosság és szakzszerűség.</li> <li>- Következetesség és rugalmasság.</li> <li>- Igényesség önmaga és mások iránt.</li> <li>- Munka és hivatáshoz való viszony.</li> <li>- Példamutatás a munkában.</li> <li>- Nyílt, őszinte, igazságos magatartás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Áttekinthető és rendsz. kép., készs.</li> <li>- Döntési készség - kockázatváll.</li> <li>- A vezetői hatalom helyes alk.</li> <li>- A vezetői tekintély kivívása és megtartása.</li> <li>- Alkotókészs. - fantázia, vezetői előrelátás, tervezettség</li> <li>- Konkrét emberismeret, magatart. norma szerint való élés.</li> </ul>

## KATONAI OKTATÁS

A fejlett szocialista társadalom építése minden eddiginél nagyobb feladat megoldását jelenti. Természetes, hogy céljaink elérése nemcsak az anyagi javak meglétét, hanem hozzáértő, magasan kvalifikált, szocialista módon gondolkodó, élő és cselekvő embereket is igényel. Azt követeli, hogy a szocialista építés eredményeit megvédelmezzük, mely csak az egész társadalom aktív hozzájárulásával lehetséges. Ennek pedig az egyik legfontosabb összetevője a nevelés.

A szocializmus építésére és védelmezésére egész társadalmunk nevel. Ennek szerves része az a nevelőmunka is, amely a hadseregben és a hadsereg részéről folyik. Alapozva a megelőző iskolai képzésre, a különböző területeken folyó nevelőtevékenységre esztendőről esztendőre sok tízezer fiatal számára az adott viszonyok között a legmagasabb képzés lehetőségét nyújtja, hozzájárul azoknak a személyiség-jegyeknek az erősítéséhez, amelyek a szocialista embertípus ismérvei.

A Magyar Néphadsereg - sajátosságai mellett - tevékenyen közreműködik fiatalságunk nevelésében és részt vesz a felnőttoktatás felelősségteljes munkájában. Felnőttoktatást folytatunk a Zrínyi Miklós Katonai Akadémián, tisztképző főiskolákon, a Zalka Máté Katonai Műszaki Főiskolán, a Kossuth

Lajos Katonai Főiskolán, a tiszthelyettesképző bázisokon, és végeredményben felnőttoktatásnak kell tekintenünk a sorkatonák kiképzését és nevelését is.

A nevelőmunka tartalma és követelményei természetesen a hadseregben és társadalomban nem eltérőek. A társadalmi nevelés célja a szocialista embereszmény kialakítása. E célkitűzést szolgálja a hadseregben is a nevelőmunka, ami azonban a társadalmi követelmények mellett kifejezi a hadsereg funkciójából adódó speciális feladatokat is, történetesen a szocialista katonaeszmény kialakítására törekvés szándékát.

Oktató -nevelőmunkák során abból indulunk ki, hogy a hadügy rohamos fejlődése új és magasabb követelményeket támaszt a tisztekkel, tiszthelyettesekkel és a sorkatonákkal szemben.

A hivatásos állomány vonatkozásában megnőnek az erkölcsi-politikai kívánalmak, fokozottan előtérbe kerül a vezetői képességek gyarapítása, elengedhetetlenné válik a magasfoku technikai-katonai szaktudás és a sokoldalú alapműveltség.

A sorállomány tekintetében a korszerű technika, fegyverzet és harctevékenység szintén megnövekedett erkölcsi-politikai követelményeket, magasabb általános és technikai képzettséget és nagyobb, hatékonyabb honvédelmi előképzettséget igényel. Olyan tulajdonságokra van szükség, mint az erkölcsi és fizikai állóképesség, a gyors helyzetfelismerés, az önállóság, felelősség, kezdeményezés, szigorú fegyelem stb.

Mindez magasabb szintű nevelőmunkát igényel a parancsnokoktól, hiszen ők képezik a katonafiatalok nevelésének legfőbb bázisát. Az ő feladatuk személyesen irányítani beosztottaik szolgálati tevékenységét, bővíteni katonai ismereteiket, növelni politikai látókörüket.

x x x

A nevelés több, szorosan egymáshoz kapcsolódó területen valósul meg néphadseregünkben:

- a katonai kiképzés és nevelés egész rendszerében,
- a párt- és KISZ-szervezetek tevékenységében,
- a szabaidőben történő nevelőmunka során,
- a közéleti tevékenység különböző formáiban,
- beosztottakról való gondoskodásban stb.

Természetesen a tartalmát tekintve ezek a területek másképpen funkcionálnak a hadsereg tisztikarának, a tiszthelyetteseknek, valamint a sorállományának nevelésében. A tisztképző főiskolákon a katonai akadémián, a tiszthelyettesképző bázison és az alakulatoknál iskolarendszerűen szervezett katonai és politikai képzés során készítjük fel a hivatásos állományt arra, hogy a katonafiatalok oktatását-nevelését magas szinten megoldják.

A tisztképző főiskolákon folyó képzés, nevelés célja szilárd marxista-leninista világnézettel, magasfoku politikai-erkölcsi tudatossággal, fejlett hivatástudattal, a növekvő



követelményeknek megfelelő szaktudással, széles körű műveltséggel, katonai-vezetői készséggel, pozitív emberi és parancsnoki tulajdonságokkal, kiváló fizikai állóképességgel, edzettséggel rendelkező, a beosztás ellátására minden tekintetben alkalmas parancsnokok, szaktisztek képzése.

E célkitűzések teljesítésével érjük el, hogy tisztjeink képesek legyenek beosztottaikat politikailag szilárd, öntudatos, hazaszerető, fegyelmezett katonákká nevelni, képesek legyenek alegységük állományának képzését magas színvonalon megszervezni, harckészültségét biztosítani, alegységük harcát megszervezni, vezetni, valamint a harcitechnikát mesterien alkalmazni és üzemeltetni.

A tisztképző főiskolákon és az akadémiákon az oktató-nevelőmunkát társadalomtudományi, általános katonai képzést nyújtó, katonai és technikai szakkiképzést alapozó tanszékek végzik a legkorszerűbb audió-vizuális eszközökkel, laboratóriumokkal, tanműhelyekkel, gyakorlóterekkel, modern harci-technikai eszközök igénybevételével. A tisztképző főiskolák végzős hallgatói két diplomát, egy katonai és egy - a polgári szakképzés területének megfelelő - polgári diplomát kapnak. Így a Zalka Máté Műszaki Katonai Főiskola végzősei felsőfoku technikusai, a Kossuth Lajos Katonai Főiskola végzősei pedagógiai diplomát is kapnak a katonai diplomához.

A tisztképző főiskolákon és az akadémián folyó képzés, oktató-nevelő munka több hasonlóságot mutat a polgári felsőfoku

képzéssel. Ilyen pl., hogy a jelentkezés nem kötelező érvény-nyel, hanem az önkéntesség alapján történik. Itt is támaszkodik és alapoz az előzőekben megszerzett ismeretekre, magasabb fokon bővíti azokat. Abban is alapvető hasonlóság van, hogy az oktatás - a nagyfoku egymásra építettség mellett is - differenciált, különböző szakágazatokban folyó. Az a célja, hogy mindenki a munkája ellátásához, a funkciója betöltéséhez feltétlenül szükséges ismereteket szerezzék meg, illetve azokat gazdagítsa. Olyan alapot, ismeretszintet kívánunk biztosítani, amelyre építve a továbbképzés önállóan is megoldható legyen. Nem tagadva a rendszeres továbbképző tanfolyamok szerepét és létjogosultságát, a szükségleteknek megfelelően kell biztosítani az önképzés és a tanfolyamszerű továbbképzés helyes arányát.

A polgári életben és a hadseregben folyó felnőttoktatás azonosságai mellett természetesen van egy sor eltérő vonás is. Az eltérések a hadsereg sajátos helyéből és feladataiból következnek.

A legalapvetőbb az, hogy a hadseregben az iskolaszerű felnőttoktatás dominál, a levelező rendszer az egészhez képest elenyésző. Esti oktatás nincsen.

A másik sajátosság, hogy hatványozott jelentősége van az elmélet-gyakorlat egységének. Itt az elméleti oktatással párhuzamosan gyakorlati számot adás következik. Nincs mód és idő arra, hogy az iskola elvégzése után még hosszabb ideig

gyakorlatban szerezzék meg a tapasztalatokat, zömében azokat is az iskolán kell megszerezni.

Speciális vonás az is, hogy tisztjeink nemcsak oktatói és nevelői a sorállománynak, a beosztottaknak, hanem nagyon széles skálán kell gondoskodnunk róluk. Nemcsak oktatói a katonáknak, hanem harcvezetők is. Tehát a tisztek képzése és nevelése során ezekkel is számolnunk kell.

Sok tekintetben befolyásoló tényező az is, hogy a tanultakat rendkívül rövid idő múlva alkalmazni kell pl. az új harci technika kezelésében. Pl. a főiskoláról kikerülő fiatal lokátoros tisztnek első pillanattól kezdve százszázalékosan kell alkalmazni a lokátort, a másíknak a lokátorral felderített célokat meg kell semmisítenie. Sőt esetenként olyan ismereteket kell szerezniük a főiskolán, amilyen eszközök tanulmányi idejük alatt még csak a tervezőasztalon vagy a futószalagokon vannak.

A tudományos-technikai forradalom, illetve a sok vonatkozásban azt inspiráló haditechnikai forradalom következtében tehát van bizonyos eltérés a katonai felsőoktatási intézményekben folyó oktatásban az általánosozhoz viszonyítva. Mindezek számos speciális módszer alkalmazását is követelik az oktatás, képzés és nevelés rendszerében.

Szükséges mégis azt hangsúlyozni, hogy a katonai oktatás alapvetően épít a társadalom más oktató, nevelő intézményeinek módszereire, azokat messzemenően alkalmazza, és

ezért nagy jelentőségű számunkra mindaz, amivel a nyári-  
egyetem is hozzájárul a felnőttoktatás tökéletesítéséhez.

A legfontosabb azonban az, hogy a társadalom, a megelőző iskolai képzés és nevelés olyan fiatalokat biztosítson főiskoláink számára, akik olyan általános alapelvekkel rendelkeznek, hogy képesek a főiskolákon megfelelni ezeknek az igen magas követelményeknek. Ebben számítunk leginkább a társadalom, az iskolák, a pedagógusok, a párt, a tömegszervezetek és intézmények megértő támogatására.

x x x

A sorállomány körében az oktató-nevelő munka abból indul ki, hogy a bevonuló fiatalok nem rendelkeznek katonai ismeretekkel, politikai és általános műveltségüket tekintve a magyar ifjúságra ma jellemző átlagos szinten vannak. Figyelembe vesszük azt is, hogy rendkívüli az érdeklődésük, tulnyomó többségük érzelmileg a szocializmushoz kötődik, hogy életfelfogására az optimizmus a jellemző, tulnyomó többségük részt kér és vállal a társadalmi, politikai életben. Ugyanakkor nincsenek kellő ismeretek az életről, a hadseregről, és emiatt egyrésztük idegenül fogadja a hadsereg szigorú, feszes követelményeit, ami végső soron nehezíti beilleszkedésüket.

A körülken végzett oktató-nevelő munkát megnehezíti az is, hogy nem egyforma az előképzettségük, vannak köztük érettségizettek, szakmunkások, de nem kevés az sem, akik a

8 általánost nem fejezték be. Vannak 18 évesek és 25 évesek. Vannak nők és nőtlének. Jó anyagi körülményeket hátrahagyók és gondokkal küzdők. Többségük becsületes, törvénytisztelő állampolgár, de vannak büntetett előéletűek.

A katonafiatalok körében a szolgálat feladatai ellátásához szükséges oktató-nevelőmunka számol e jellemzőkkel és tartalmában, módszerében ehhez is igazodik.

A nehézségek részben ellensúlyozhatók a közösségi neveléssel, melynek jó lehetőségei vannak. Ilyen lehetőség a kiképzés, amelyen mind nagyobb szerepet kap az egymásra utaltatás, a hadsereg zárt rendje, fegyelme. Ugyanigy a szocialista versenymozgalom, amely egymásért felelősséget érző, egymást segítő, a közösség érdekeit előtérbe állító, a közösség tagjaként kiemelkedni szándékozó és tudó ember nevelésének is jó iskolája.

Az oktatásban és nevelésben elsődleges szerepet szánunk a politikának. A politikai oktatás tematikáiban, a témák tartalmában koncentráltan jelentkezik mindazok a követelmények, amelyeket a szocialista embereszmény teljesebbé tétele, a szocialista katonaeszmény kialakítása érdekében el akarunk érni.

Abból indulunk ki, hogy a katona helytállása politikai tudatosságtól függ. Az állandó készenlét, a feszített ütemű kiképzés feladatainak teljesítése, a harckészültség biztosítása magasfoku politikai-erkölcsi tudatosságot feltételez. A feladatoknak megfelelni, ezt szolgálni természetesen nemcsak

a politikai oktatás feladata. E feladatok korszerű politikai nevelőmunka egész rendszerét igénylik.

A politikai oktató-nevelőmunka fő területeit a hadseregben is a propaganda, az agitáció és a kulturális tevékenység alkotja.

A nevelőmunka e területeinek mindegyike a rá jellemző formai jegyeket megőrizve önálló, de a tartalmi, nevelési célokat tekintve e területek között összehangoltság, egyidősség érvényesül.

A hadseregben folyó politikai oktató-nevelőmunka követelménye e komplexitás, amely egyrészt a nevelőmunka területei közötti összehangoltságot követeli, másrészt pedig azt, hogy az egyes területek munkájában a szükséges mértékben helyt kapjanak a többinek is az elemei. A komplexitáshoz tartozik, mint közvetett forma és módszer a párt- és KISZ-szervezetek politikai hatásának, nevelő tevékenységének erőteljes hatása. Különösen messzemenően számolunk a KISZ-szervezetekkel, melyek legközelebb állnak a katonákhoz. Az összehangoltság és önállóság mellett mindhárom területtel szemben további követelmény az állandóság, folyamatosság, rendszeresség és az állomány jellemzőit figyelembevevő differenciáltság.

A hadsereg a sorállomány vonatkozásában is felnőtt-  
oktatást folytat, a politikai és kulturális oktató-nevelő munka során és a katonai, harci-technikai kiképzésben egyaránt.

A megegyező vonások természetesen itt is adóttak, de jelentősek a különbözőségek is. Ezeket bizonyos vonatkozásban a fentiekben érintettem is.

Mégis, szükségesnek tűnik néhány gondolattal visszatérni. Addig, amíg a polgári életben önkéntes jellegű a felnőttoktatás bármilyen formájában a részvétel, addig a hadseregben ez kötelező! A sorkatonai szolgálatra bevonulók zárt közösségben, kötelező érvénnyel vesznek részt az oktatás-nevelés folyamatában. Probléma számunkra az érdeklődés és az aktivitás biztosítása a kötelező jelleg mellett. Ennek módszereit állandóan tökéletesítenünk kell. Ebben lényegesnek tartjuk, hogy a katona eljusson ahhoz a kettős felismeréshez, miszerint ez szolgálja egyéni fejlődését és a kollektiva hasznát, másrészt, hogy hasznossá válik számára a leszerelés után a polgári életben.

Kétségtelen, hogy a hadsereg nem kollégium. Mégis e zárt közösség sok tekintetben igen kedvező. A katona mindent megkap, ami fenntartásához, tanulásához, pihenéséhez, kulturált szórakozásához, testi és szellemi felkészültsége növeléséhez szükséges. Jól felszerelt klubok, könyvtárak, kulturális és sport-centrumok, öntevékeny stúdiók és szakcsoportok messzemenő lehetőséget biztosítanak katonáink általános és katonai készségeinek fejlesztéséhez.

Mivel fiatal korosztályokról van szó, az oktato-nevelő munka módszere eltér a hivatásos állománynál alkalmazott módszerektől. Nagyobb szerepet kap az élőszó, a magyarázat, a bemutatás, a szemléltetés /film, TV/, a gyakoroltatás, a tapasztalatszerzés és-nyújtás, az értelmi és érzelmi hatás egyidejű kiváltása, valamint az ellenőrzés.

## II.

A hazafias és honvédelmi nevelés tekintetében abból indulunk ki, hogy szocialista pedagógiánk egész rendszerében folyó tevékenység ez, amely az erkölcsi-politikai, világnézeti, esztétikai, testi stb. nevelést áthatja.

Felsőoktatási intézeteinkben minden tantárgyban, a tantárgy adta lehetőségek felhasználásával direkt és indirekt módon folyik a hazafias és a honvédelmi nevelés. Ez természetes is, hiszen az építésre és a haza védelmére való nevelést nem lehet egymástól különválasztani. A mi szocialista viszonyaink között az építésre és védelemre való nevelés, az építőmunka és a honvédelem szempontjából fontos képességek és készségek fejlesztése, erősítése egységes nevelési folyamat, azok dialektikus kapcsolatban jelentkeznek.

A hazafias és a honvédelmi nevelés természetesen nemcsak a különböző oktatási intézetek feladata. E nevelőmunkát a párt irányításával valamennyi állami, társadalmi és tömegszervezetnek folytatnia kell.



A különböző szervek, szervezetek és intézmények esztendőköta tartó munkája eredményeként ma már általánossá vált, hogy a haza védelmére való felkészülés az egész társadalom ügye, hogy a honvédelmi nevelő- és felkészítő munkát a különböző szerveknek sajátos feltételeiknek és adottságaiknak megfelelően társadalmunk egészében folytatni kell. Csakis valamennyiünk közös erőfeszítésével, együttes tevékenységgel lehetséges a honvédelemmel kapcsolatos céljaink realizálása, feladataink magasszintű végrehajtása.

x x x

A honvédelmi nevelés egész társadalunkra háruló feladatainak végrehajtásához a Magyar Néphadsereg is tevékenyen hozzájárul. A Magyar Néphadsereg a honvédelmi nevelőmunka hatékonyságához, a katonák és a lakosság honvédelmi szemléletének formálásához elsősorban belső viszonyainak állapotával, minőségével járul hozzá. Meghatározó mértékben tehát azzal tesz eleget a honvédelmi nevelés és felkészítés feladatainak, hogy maradék nélkül teljesíti alapvető funkcióját: védelmezi szocialista társadalmi rendünket, mindenben megfelel az eléje állított követelményeknek, a Varsói Szerződésből reá háruló internacionalista kötelezettségek teljesítésének. Ezek egyre inkább ismertek a közvélemény előtt is.

Elmondható, hogy mindezek alapján az elmúlt években növekedett néphadseregünk társadalmi megbecsülése, tekintélye, tovább erősödött iránta a bizalom. Egyre szélesebb méretekben

veszik elismeréssel tudomásul, hogy a katonai szolgálat nagy elméleti- gyakorlati és technikai felkészültséget jelent és igényel, ami a polgári életben is kiválóan kamatoztatható.

A honvédelmi nevelés részének tekintjük azt is, hogy néphadseregünk személyi állománya a szilárd, politikailag egységes egészére a szocialista hadseregek jellegének megfelelő morális állapot és közszellem a jellemző. Mindez azt is jelenti, hogy a néphadseregünkben folyó oktatást, mozgalmi életet, az erkölcsi és a kulturális nevelőmunkát össztársadalmi vonatkozásban is a szocialista állampolgári nevelés, a szocialista embertípus formálása lényeges iskolájának tekintí társadalmunk.

Pozitív hatást vált ki és erősíti a honvédelmi nevelést néphadseregünk korszerű haditechnikája, kiképzése, lefolytatott gyakorlatai, az elemi csapások következményeinek elhárításában való helytállása, az építőmunkában való részvétel. Külön figyelem kíséri és elsősorban a fiatalságban vált ki elismerést - következeként szolgálja honvédelmi nevelésünk ügyét -, hogy néphadseregünk a tudományos-technikai és a hadügyi forradalomnak megfelelő, modern fegyverrendszerekkel és eszközökkel rendelkezik. Lakosságunk egészének, így elsősorban saját tapasztalata alapján egyre korszerűbb ismeretei vannak a katonai kiképzésről, néphadseregünk erejéről és felkészültségéről.

Hatását tekintve nem kevésbé fontos a hadsereg fegyelme, a rend és a szervezettség. Ugy is fogalmazhatjuk, hogy egyre inkább tartja magát az a közfelfogás: a bevonuló fiatal a katonai rend, a fegyelem, a szervezettség avatja felnőtté, itt válik a fiatalember valóban éretté.

Néphadseregünk jellegéből következő honvédelmi nevelő, szemléletformáló hatásának jelentős összetevője a hivatásos és a sorállomány közéleti tevékenysége. A területi párt-, állami- és társadalmi szervezetekkel való együttműködés a hagyományos katonai feladatok végrehajtása mellett elengedhetetlen követelmény. E közéleti tevékenység formái és módszerei, tartalma az utóbbi években tekintélyesen gazdagodtak és növekedtek. Külön is ki kell emelni a hivatásos állomány ilyen tevékenységét és kapcsolatát, hiszen ez tisztjeink és tiszthelyetteseink mintegy negyedét érinti kisebb-nagyobb mértékben.

Mindezek következtében növekedett néphadseregünk, hivatásos állományunk tekintélye a lakosság körében, társadalmunkban a hadseregről kialakított kép gazdagabbá és reálisabbá vált - mindez pedig jelentős hozzájárulás a honvédelmi nevelés, a honvédelmi szemlélet formálása ügyéhez.

x x x

Néphadseregünk a párt-, állami- és társadalmi szervezetekkel együttműködve eredményesen eleget tesz a területi honvédelmi nevelőmunka közvetlen feladatai megvalósításának is. A lakosság körében végzett, a közvetlenül a lakosság hon-

védelmi nevelését segítő tevékenységünk mindennapi munkánk szerves részévé vált. Általában tisztázódott, hogy mi is a hivatásos állomány, néphadseregünk helye a honvédelmi nevelés egész társadalmunkra kiterjedő folyamatában, kialakultak e munka tartalmi-módszertani követelményei. Egyértelművé vált, hogy néphadseregünk kisebb részben közvetlenül végzi a lakosság honvédelmi nevelésének és felkészítésének feladatait, zömében azonban az állami, társadalmi és tömegszervezeteket segíti e tevékenységükben.

Kialakultak a kapcsolatok azokkal az intézményekkel, szervekkel, amelyekkel a célok megvalósulása érdekében leginkább szükséges. Rendszeres segítséget nyújt a néphadsereg az ifjúsági szervezeteknek, KISZ és Uttörő Szövetségben, illetve "Ifju Gárda" és uttörő honvédelmi alegységekben folyó honvédelmi nevelő és felkészítő munkához. Széles körűek és gyümölcsözők a kapcsolatok a közvélemény formálását leghatásosabban segítő tömegkommunikációval. Egyre bővülő a tudományos ismeretterjesztő tevékenységünk a hadtudományi ismeretek tekintetében.

Az egyik legfontosabb feladatnak tartjuk az iskolákban folyó honvédelmi ismeretek oktatását, az ott folyó honvédelmi nevelőmunka segítségét. A különböző iskolatípusok tömegesen igénylik néphadseregünk alakulataitól tanórák megtartását, pedagógusok felkészítését, lövészetek szervezését,

vezetését, laktanyalátogatásokat és haditechnikai bemutatókat.

Néphadseregünk - funkciójából következően - természetesen valamennyi igény kielégítésének nem tehet eleget, másrészt nem is minden tartozik "profiljá"-ba. Nem helyeselnünk pl. azt, hogy tömegesen tartanak tisztjeink osztályfőnöki órákat az általános és középiskolákban, hogy "átvállalják" sok esetben a pedagógusok feladatait a honvédelmi nevelés, illetve a honvédelmi ismeretek oktatásában. Helyes gyakorlatként kell viszont felfognunk azt, ha a pedagógusoknak nyújtanak segítséget feladataik jobb megoldásához, illetve a hadsereg korszerű technikája, felkészültsége, a katonai szolgálat és a hivatásos pályaválasztás propagálása érdekében.

A felsőfoku tanintézetekben viszont helyes az a gyakorlat, hogy minden tekintetben felkészült, lehetőség szerint pedagógiai végzettséggel is rendelkező tisztek segítenek megoldani a honvédelmi ismeretek oktatásának főbb feladatait, ha személyesen is tevőlegesen hozzájárulnak a felsőoktatási intézményekben tanuló fiatalok honvédelmi felkészítéséhez. Ebben tudnak és kívánnak még több segítséget nyújtani a TIT keretében működő hadtudományi szakosztályaink is. Részt kívánunk venni a hadseregben kívüli fiatalok, a volt katonák és a leendő katonák honvédelmi nevelésében, amelyben természetesen számolunk a szakszervezetek, a KISZ-szervezetek, a

művelődési otthonok, iparitanuló- intézetek és más iskolák, termelőszövetkezetek és állami gazdaságok megértésével és támogatásával.

x x x

Ugy ítéljük meg, hogy a néphadsereg részvétele a felnőttoktatásban a társadalom férfi lakosságának hazafias, internacionalista és általános nevelésében, az ezekben való együttműködésünk - pontosabban együttes tevékenységünk a társadalmi és állami szervekkel, intézményekkel eredményesnek tekinthető.

Ennek ellenére, úgy gondoljuk, hogy további közös erőfeszítést kell tennünk részben a jól bevált kapcsolatok és módszerek erősítése érdekében, részben újak keresésében és közös kimunkálásában. Valamennyiünk közös és fontos politikai feladatának tekintjük, hogy a világhelyzet jelenlegi kedvező alakulására építve segítsük a felnőtt társadalom tagjainak, ifjúságunknak helyesen eligazodni a bonyolult kérdésekben, erősítsük pozícióinkat, és egyben megóvjuk magunkat az esetleges indokolatlan illuzióktól, ébren tartjuk népünk és katonáink osztályharcos, hazafias, internacionalista gondolkodását, benne a haza védelme iránti odaadását, a katonai szolgálat teljesítése szükségességének megértését, elfogadását és becsületes teljesítésére irányuló igyekezetet. Szorosabban és intenzívebben együtt kell működnünk abban, hogy néphadseregünk tisztí és tiszthelyettesi utánpótlása az arra legalkalmasabb

fiatalok köréből kerüljön ki, hogy egész felnőtt lakosságunk továbbra is meggyőződéssel és cselekvően vegyen részt hazánk védelmének erősítésében.

Vonsik Gyula:

### A TIT HELYE A FELNŐTTOKTATÁSBAN

A közművelődéssel - vagyis a kulturált értékek iskolán-kivüli közreadásával, annak módszertanával és a közreadási folyamat kutatásával - fő vagy melléktevékenységként az állami intézmények és a társadalmi szervezetek /tömegszervezetek és tömegmozgalmak/ egész sora foglalkozik. A közművelődés sajátos szervezete a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, amely 1841-ben alakult és azóta végzi feladatát.

A TIT a kulturális terület művelődési részének iskolán-kivüli faktorában, a közművelődésben és ezen belül is a kulturális értékek egyik fajtáját, a tudományt fő tevékenységként közvetítő társadalmi szervezetek sorában helyezkedik el. Sajátossága, hogy míg a közművelődés állami intézményei és a közművelődési tevékenységet is folytató társadalmi szervezetek az esetek többségében a különböző kulturális értékek közreadásával, annak módszertanával és a közreadási folyamat kutatásával általában külön-külön foglalkoznak, addig a Társulat a tudományok valamennyiének legszélesebb tömegek közötti szervezett és tervezett közreadásával és a közreadás módszertanának kutatásával foglalkozik.

A TIT a tudományos ismeretek terjesztését társadalmi hivatásként vállaló értelmiségiek szervezete, olyan sajátos közművelődési intézmény, amely tevékenységében egyesíti a



tudományos ismeretterjesztés előkészítését, megvalósítását és e bonyolult folyamatok elemzését, sőt tudományos kutatását is. A Társulat kiválasztja és befogadásra alkalmassá teszi a tudományos ismereteket - kialakítja és alkalmazza a tudományok terjesztésének formáit, módszereit és eszközeit - fejleszti tagsága ismeretterjesztői felkészültségét. A Társulat mozgalmi szerepet is betöltő értelmiségi szervezet; feladatai ellátásához korántsem elegendő saját tagsága, hanem szervezetei és tagjai révén arra törekszik, hogy az értelmiség minél nagyobb részének életszükségletévé, önként vállalt hivatásává tegye a tudományok terjesztését, népünk műveltségének gyarapítását.

Éppen ebből az alapvető feladatából kiindulva lehet meghatározni a Társulat viszonyát mind a közreadási terület-hez tartozó közoktatáshoz, mind pedig a közművelődés tudományos ismereteket terjesztő, valamint az ebbe a kategóriába nem sorolható ismeretek közvetítését végző állami intézmények-hez, társadalmi szervezetekhez. A Társulat tevékenysége minden más közművelődési vagy közművelődési feladatokat is ellátó intézményhez képest, szorosabban összefügg a közoktatással. Nemcsak azért, mert a Társulat munkája a közoktatás nyújtotta tudásra épül, hanem főleg azért, mert a társulati tevékenység és a közoktatás tartalmi anyaga, funkciója lényegében megegyezik. Mindkettő - nevelési feladatot is betöltve - tudományos ismereteket terjeszt.

Különbség főként a befogadók életkorában, előképzett-

ségében, életkori sajátosságaiban és művelődési feltételeiben, továbbá a tevékenység formáiban, módszereiben és eszközeiben nyilvánul meg. Működését a közoktatás elsődlegesen az iskoláskorúak, a Társulat pedig a felnőttkorúak körében fejti ki. A közoktatás alanyainak fő elfoglaltsága a tanulás, a Társulat által végzett felnőttoktatás résztvevői viszont munkavégzés mellett tanulnak. Nyilvánvaló, hogy ezek konzekvenciái másként jelentkeznek a közoktatásban és másként a Társulat tevékenységében.

A Társulat tulnyomórészt korszerű tudást biztosító jelleggel - tömegmérétekben, csaknem valamennyi tudományágra kiterjedően és a befogadók különböző előképzettségű, műveltségű és foglalkozásu rétegei szerint differenciáltan - hiánytpótló, tudást szintentartó és továbbfejlesztő tudományos ismereteket terjeszt.

A Társulat tevékenysége - a közoktatás mellett és azt kiegészítve - széles fronton emeli a tömegek tudását, alapokat nyújt a korszerű szakmai tudás elsajátításához, és ezzel elősegíti a tudományos ismeretterjesztést végző egyéb közművelődési intézmények, társadalmi szervezetek munkája iránti érdeklődés növekedését, rendezvényeinek látogatottságát. Természetesen ez fordítva is érvényes: a különböző ismeretek terjesztését végző egyéb intézmények és társadalmi szervezetek tevékenysége is hozzájárul a Társulat befogadói bázisának szélesítéséhez.

## A Társulat helye a tudományos ismeretterjesztésben

Részfeladatként s csak egyes tudományágak eredményeire korlátozva és rendszerint egymástól eltérő céllal az állami intézmények, a társadalmi szervezetek egész sora terjeszt tudományos ismereteket. Egyedüli jellemzőként azonban csak a TIT-ről mondható el, hogy alapvető hivatása - valamennyi tudományág ismeretanyagára, külön-külön vagy együttesen elért eredményeire támaszkodva - a legszélesebb tömegek között a tudományok terjesztése. Ennek hangsúlyozása nem jelenti a Társulatnak valamiféle tulbecsülését, hivatásának felnagyítását, hanem csak arra a valóságos helyzetre utal, amelyet a tudományos ismeretterjesztésben érvényesülő munkamegosztás alakított ki.

A tudományos ismeretek terjesztésében a Társulat - más állami intézményekhez, társadalmi szervezetekhez képest - a befogadókat tekintve is eltérő helyet tölt be. A közoktatás pl. a maga tartalmi és formai zártsága miatt - még ha sikerülne is teljes mértékben beiskolázni az idősebb korosztályok arra rászoruló rétegeit - tevékenységét csak a felnőttek viszonylag szűk körére tudja kiterjeszteni. A MTESz vagy a tudományos társaságok ismeretterjesztő munkája pedig - hogy újabb példát említsünk - nagyobbrészt értelmiségiek felsőfoku szakmai továbbképzésére terjed ki.

A dolgozók széles rétegeire ható különböző tömegszervezetek, ill. mozgalmak ilyen irányú közreműködése viszont -

annak ellenére, hogy tartalmában tudományos ugyan - beállítotttsága /célja, funkciója, közlési formái és eszközei/ miatt nem mindig tekinthető szorosan vett tudományos ismeretterjesztésnek.

A tudományos ismeretterjesztésben a TIT foglalja el azt a helyet, amely lehetővé teszi más /állami intézmények és társadalmi szervezetek segítségével/ a tudományok legváltozatosabb ismeretanyagának, eredményeinek eljuttatását társadalmunk minden - főként nem értelmiségi foglalkozásu rétegeihez.

Mind ebből következik, hogy a Társulat munkájához elengedhetetlenül hozzátartozik a felnőttoktatás általános elméleti és módszertani kérdéseinek /szociológiai, szociálpszichológiai, pedagógiai, didaktikai stb. szempontból megalapozott/ művelése, továbbá a tudományos ismeretterjesztők felkészítése az iskolán kívüli felnőttoktatás sajátos követelményeire. A Társulat tehát a felnőttoktatás - nevelés módszertani műhelye is.

#### A Társulat más szervezetekkel és intézményekkel való együttműködése a felnőttoktatásban

Az általános és középiskolai végzettség megszervezését biztosító esti és levelező oktatás, mint az iskolarendszerű oktatás része, a Művelődésügyi Minisztérium irányítása alatt történik. A TIT itt is közreműködik a felkészülést segítő előadásaival - konzultációival. A tapasztalatok azt mutatják,

hogy az ilyen céllal szervezett akadémiák és szabadegyetemek jól egészítik ki az iskolarendszerű foglalkozásokat, illetve jól segítik az egyéni tanulást.

A dolgozók szakmai továbbképzésének megoldása a szak-minisztériumok feladata, amelyet a Munkaügyi Minisztérium koordinál. A dolgozók szakmai továbbképzésében a Társulat ugyan tud közreműködni, hogy az általános ismereti alapot segít kiépíteni, ami az iparban, a mezőgazdaságban, a kereskedelemben és a közlekedésben egyaránt szükséges a korszerű technikai eszközök és technológiai eljárások elsajátításához, alkalmazásához. A TIT közreműködhet a jelentkező módszertani, pedagógiai-pszichológiai stb. feladatok megoldásában. A szak-minisztériumokon mulik, hogy a felügyeletük, illetve irányításuk alá tartozó üzemek, vállalatok, intézmények mennyire építenek a Társulat munkájára.

Az ideológiai-politikai oktatás mint mozgalmi feladat a párt, szakszervezet és a KISZ tevékenységében kap helyet. Ennek az oktató-felnőttképző tevékenységének a koordinálását közvetlenül a párt végzi el. Az együttműködés itt is lehetséges és szükséges, mivel a marxista tárgyak jobb megértéséhez szükséges ismeretek - természettudományok, matematika stb - valamint a felnőttoktatás pedagógiai és pszichológiai aspektusainak kimunkálása egyaránt kiváltja az együttműködés lehetőségét.

## II.

### A TIT FELADATA A TUDOMÁNYOS ISMERETTERJESZTÉSBEN

A tudományok eredményei nem képezhetik közvetlenül az ismeretterjesztés tartalmát. A Társulat szaktudományi választmányai, illetve vezetőségei közreműködésével - a párt művelődéspolitikai irányelvei, a szocialista építés országos és helyi szükségletei stb. szem előtt tartásával - változtatja és formálja terjesztésre alkalmassá azokat.

A TIT egyrészt általános műveltséget pótló, másrészt általános műveltséget megalapozó, szintentartó és fejlesztő tudományos ismereteket terjeszt. E célból önállóan különféle ismeretterjesztő programokat /előadásokat, előadássorozatok, nyelvtanfolyamokat, ismeretterjesztő akadémiákat, szaköröket, szabadegyetemeket, nyári egyetemeket, bemutatókat, országjáró turákat stb./ szervez; részt vesz más kulturális és közművelődési intézményekkel, továbbá közművelődési "szolgáltatásokra" igényt tartó üzemekkel, vállalatokkal, intézményekkel közösen szervezett ismeretterjesztő programok megvalósításában; népszerű és magasszintű tudományos folyóiratokat, kiadványokat jelentet meg.

A tudományos ismeretterjesztés akkor hatékony és tölti be sajátos funkcióját, ha számol a terjesztésre kerülő tudományos ismeretanyaggal, a befogadó rétegek munká-, ill. életkörülményeivel és műveltségi szintjével, szabadidejével,

stb. Ezt a követelményt a Társulat felismerte és gyakorlati érvényesítéséhez már hozzáfogott.

A Társulat egyre inkább leküzdi azt a szemléletet, mely a tudományos ismeretterjesztést főleg csak az ismeretterjesztők oldaláról /összetétel, - politikai, szalmái és felnőttoktatási felkészültség, - aktivitás stb./ vizsgálja. Felismer-  
te, hogy a tudományos ismeretterjesztés valóban hatékony, eredményes nem lehet a befogadók szükségleteinek, élet- és munkakörülményeinek, továbbá előképzettségének tudatos számításba vétele nélkül.

A befogadó rétegek szempontjából - anélkül, hogy háttérbe szorítaná az egyéb rétegek közötti tevékenységét - a Társulat kiemelten igyekszik foglalkozni az üzemi munkások, a fizikai munkát végző falusi dolgozók, továbbá az ifjúság tudásgyarapításával, általános műveltségének fejlesztésével. Erre - többek között - természetes keretet nyújtanak a szocialista brigádok és általában a kis dolgozói kollektívák művelődési programjai, a megszervezés stádiumában lévő szakmunkás-továbbképzés stb.

A társulati tevékenység formarendszerében az előszónak van a legnagyobb tere. Ez - növekvő, de még korántsem a kívénatos mértékben - kiegészül a korszerű technika nyújtotta /itt nem eszközként értelmezett/ auditív és vizuális formával. /Hanglemez, magnó, diafilm, ismeretterjesztő és játékfilm stb./

A Társulat tudományos ismeretterjesztő munkájában olyan módszereket alkalmaz, és olyanok megismerésére törekszik, melyek a művelődni akarók viszonylag kis csoportjaira épülnek és élnek a közösségek művelődést motiváló hatásaival - a szokványos prelegálás és a vele együttjáró passzív ismeretbefogadás helyett a tudományos ismeretek aktív elsajátítására készítetnek /viták, eszmecserék, interjúk stb./ - valóságfeltáró, problémacentrikus gondolkodásra ösztönöznek stb.

A TIT folyóiratok a tudományos ismeretterjesztés írásos formája is, a társulati tevékenység formarendszerének fontos alkotórésze. A Társulat most azon munkálkodik, hogy megteremtse a szóbeli, az auditív és vizuális, valamint az írásos ismeretterjesztési formák összehangolásának és együttes érvényesülésének előfeltételeit.

A Társulat a tudományos ismeretterjesztés módszertanát két vonatkozásban műveli: egyrészt mint szakmódszertant, /szorosan kapcsolódva egy-egy tudományág terjesztésére kerülő ismeretanyagához/, másrészt mint általános módszertant, mely a tudományos ismeretterjesztés keretében folyó szakmódszertani tapasztalatokat, eredményeket általánosítja.

A Társulat - mind intézményhálózata, mind demonstrációja, eszközállománya stb. bővítésével - komoly erőfeszítéseket tesz eszközrendszerének fejlesztésére. Ennek feltételei /tárgyi-személyi/ az elmúlt években nem álltak arányban a korszerű követelményekkel.



## A Társulat szerepe a tudományos ismeretterjesztés gyakorlati megvalósításában

A Társulat tudományos ismeretterjesztést előkészítő munkája a tudományos ismeretek terjesztésének gyakorlati megvalósítását szolgálja. A tudományos ismeretterjesztői tevékenység gyakorlati megvalósítása a feladatok egész sorát rója /kezdemenyezésben, más intézményekkel, szervezetekkel való kapcsolattartásban, szervezésben és propagandában, a társulati tagok aktivizálásában stb./ a Társulatra.

A Társulat által végzett tudományos ismeretterjesztés a kezdeményezés és a lebonyolítás szempontjából három csoportba sorolható akciók révén ölt testet. Ezeket az akciókat vagy a Társulat önmaga, vagy más intézményekkel közösen vagy a megrendelő intézmény - igénybe véve a Társulatot - kezdeményezi és szervezi.

A tudományos ismeretterjesztés gyakorlati megvalósításának formái - konkrét tartalmuknak megfelelően - igen változatosak. A mindhárom csoportba tartozó akciók formái között egyaránt megtalálhatók a szabadegyetemek, - a tanfolyamok, - az előadássorozatok vagy egyes előadások, - a különféle ankétok, - muzeum- és kiállításlátogatások, tanulmányi kirándulások és helytörténeti séták stb.

- 1./ A Társulat önálló kezdeményezésű tudományos ismeretterjesztői akcióinak a fentiekén kívüli sajátos formái pl. a nyelviskolák, - a szak- és baráti körök, - a studiók,

a bemutatótermek és csillagdák programjai, - a nyári egyetemek, - az irodalmi és művészeti matinék, - a szerzői estek stb.

2./A más intézményekkel közös kezdeményezésű és szervezésű tudományos ismeretterjesztő akciók sajátos formái közé tartoznak pl. a tudományos vándorgyűlések, a tudományos napok és hetek, a TIT-IBUSz országjárás, KRESZ-tanfolyamok stb.

3./Szervezési szempontból a megrendelő intézmények által kezdeményezett és szervezett tudományos ismeretterjesztő akciók sajátos formái többek között az akadémiák, melyek különböző tematikával működnek, és valamely szociális vagy foglalkozás szerinti réteghez szólnak.

#### A vezető testületek és az apparátus

A tagok tudományos ismeretterjesztésben való közreműködését, a függetlenített apparátus munkáját és a tudományos ismeretterjesztés előkészítését, illetve gyakorlati megvalósítását - igazodva a területi elvre épülő pártirányításhoz és ellenőrzéshez - a Társulat területi vezető testületei /országos, megyei, járási és városi elnökségei/ irányítják. /A területi és szakmai tevékenység társadalmi irányításában, országos, megyei, járási-városi szinten több mint 4000-en vesznek részt./ A Társulatnak országosan kiépített apparátusa van. Az érdemi munkát vég-

zõ közel 300 apparátusi dolgozó fele tiszteletdíjas.

### III.

#### A TÁRSULAT ÉS TEVÉKENYSÉGÉNEK FŐBB JELLEMZŐI

A Társulat a tömegek művelődését segíteni akaró értelmiségiek önkéntes szervezete, amely alulról felfelé demokratikusan választott elnökségek irányítása alatt működik. A Társulat tevékenysége kiterjed az egész ország területére. A területileg szervezett 20 ezer előadó 24 tudomány területén /filozófia, hadtudomány, irodalom, magyar nyelv, jog, közigazdaságtan, művészet, nemzetközi politika, pedagógia, pszichológia, történelem, demográfia, szociológia, biológia, csillagászat-ütkutatás, orvostudomány, fizika, matematika, földtudomány, kémia, agrártudomány, műszaki tudomány, idegennyelv/ tevékenykedik.

1972-ben a Társulat 108 662 előadást tartott, amelyet 4 569 852-en hallgattak meg. Az ország egész területén átlagosan naponta változatos formákban 700 ismeretterjesztő rendezvénye volt a Társulatnak az elmúlt évben. Az ismeretterjesztés egészén belül fejlődési ütemével kiemelkednek a tanfolyamok, tudományos baráti körök, bemutatókkal egybekötött formák.

#### Az ismeretterjesztő tevékenységek főbb formái:

- 1./ Egyes előadás: a szóbeli ismeretterjesztés legegyszerűbb formája az a különböző módszereket felhasználó szóbeli

közlés, amely egyetlen témát teljességében világít meg.  
/Elsősorban érdeklődésfelkeltő, illetve tájékoztató  
funkciója./ Az összes előadások 10 %-a hangzik el ebben  
a formában.

- 2./ Előadás-sorozat: rendszeres és folyamatos ismeretközlés  
egymásra épülő témakörök anyagából, lehetőség szerint  
állandó hallgatóság előtt. Lehetőséget ad egyetlen tu-  
dománnyal való mélyebb foglalkozásra. Háromféle: logi-  
kai, kronológiai és komplex rendező elv alapján épülnek  
fel. Az egyes előadásokat a sorozaton belül ez a koncep-  
ció fogja össze, így maga a sorozat hatásában több az  
egyes előadások összegénél. Külön ki lehet emelni a  
komplex előadás-sorozatokat, az előadás-sorozat speciá-  
lis fajtája, amely lehetőséget ad egy problémakör meg-  
világítására több tudományág szemszögéből. Összetételét  
tekintve vagy homogén vagy heterogén. Az előadások té-  
máját a megrendelők koncepciója, ill. a hallgatóság ér-  
deklődési csomópontjai határozzák meg. Ebben a formában  
az előadások 33 %-a hangzik el.

- 3./ Akadémia: olyan előadás-sorozat, amelynek jellegét a be-  
fogadó réteg határozza meg. Ennek alapján megkülönbözte-  
tünk: munkás-, tsz-, ifjúsági nő-, szülők- stb. aka-  
demiát /akadémiáját/. Az akadémia több évig tart, éven-  
te legalább 8, egymásra épülő előadásból áll, állandó  
hallgatóság részvételével.

Munkás- és tsz- /mezőgazdasági/ akadémia: többnyire munkahelyi keretek között folyik. Alapvető feladata az általános és szakmai műveltség megalapozása, fejlesztése, korszerűsítése, részben a szakmai műveltséghez kapcsolódó alapvető társadalom-és természettudományi ismeretek segítségével, részben speciális szakismeretek átadásával. Ez különböző szinten folyhat.

Ifjúsági akadémia: általában nem szakmai jellegű, a fiatalság egyes rétegeinek /diákság, munkás-, parasztfiatalok/ sajátos problémáival foglalkozik. Az összes ismeretterjesztő előadás 35 %-a hangzik el ebben a formában.

4./ Szabadegyetem: a szóbeli ismeretközlés legmagasabb, egyetemi szintű formája. Olyan speciális előadás-sorozat, mely egy-egy tudományág, vagy művészeti ág magasszintű megismerését teszi lehetővé. Az előadások szoros összefüggésben, általában az adott tudományág logikája vagy kronológiai rend szerint követik egymást. Ebben a viszonylag magas forma rendszerezett ismeretanyagot, középiskolai műveltséget tételez fel. 1972-ben 279 tagozaton több mint 26 ezren tanultak, az összes előadás 10 %-a hangzott el itt.

5./ Nyári egyetem: a felsőfoku továbbképzés bel- és külföldi hallgatók számára. A nyári egyetemeken rendszerint a meghirdetett téma legnevesebb szakemberei tartanak előadást szakmájuk legfrissebb eredményeiről. Módszerei közé tar-

tozik a konzultáció és a szekciókban folytatott vita is. A nyári egyetemek funkciói között szerepel a témába illő gyakorlati oktatás is /pl. magyar nyelvoktatás külföldiek részére/. A szakmai programot számos kulturális, idegenforgalmi stb. esemény egészíti ki. Évente a szocialista országból mintegy 1200-1500, tőkés országokból 600-800 hallgató érkezik nyári egyetemeinkre. A magyar résztvevők száma is meghaladja a 600-at.

- 6./ Szakkör: azonos érdeklődésű emberek önművelő, ismeretbővítő és készséggyakorló tartós közössége. Olyan ismeretterjesztő közösségi forma, amelyet többnyire a művelődni szándékozó emberek igénye hív létre. Maximálisan érvényesül benne az aktivitás.
- 7./ Baráti kör: olyan speciális ismeretterjesztő forma, amely gyakran az iskolai oktatás kiegészítőjeként, ill. differenciáltabbá tétele érdekében működik /pl. Kis Matematikusok Baráti Köre stb./. Minden esetben egy tudományhoz kötődik. Segédanyagaiban és módszereiben központilag irányított. Közel áll a szakköri tevékenységhez, de egy részüknél nincs gyakorlati foglalkozás /pl. Ország-Világjáró Baráti Kör, Növénykedvelő Baráti Kör/. Legelterjedtebb a Matematikus, Csillagász, Fizikus, Történész, Kémikus, Biológus Baráti Kör. A Matematikus Baráti Körnek közel 10 ezer, a Csillagásznak közel 6 ezer tagja van.

- 8./ Tanfolyam: ez a forma áll legközelebb az iskolarendszerű oktatáshoz. Meghatározott képzési feladatok érdekében a gyakorlás módszere dominál benne, de nem kizárólag erre épül. Szerepet kap a tudás ellenőrzése is. Komplex ismeretterjesztő forma. Az utóbbi években szinte ugrásszerűen növekedett a speciális tanfolyamok száma. A mennyiségi növekedés 1968-72 között közel 100 %-os. Fajtái: idegennyelvi, készségfejlesztő /pl. gyorsolvasó/, országjárás-vezetői, egyetemi felvételre előkészítő stb. és a közhasznú /titkárnőképző, programozó stb./ tanfolyam. Az utóbbi évben több mint 28 ezer foglalkozási óra jelezte az itt folyó tevékenységet.
- 9./ Természettudományos bemutató: valamely természeti mikro-, vagy makrojelenség eszköz segítségével történő bemutatása, szóbeli magyarázat kíséretében /pl. távcsöves, mikroszkopos bemutató/. A megfigyelés mindig irányított. Az elmúlt évben az ország egész területén 694 bemutatás volt, amin 48 446 fő vett részt. Az érdeklődés mértékét mutatja, hogy a bemutatók jelenlegi lehetőségei szinte 100 %-osan kihasználtak.
- 10./ Kísérleti foglalkozás: valamely természettudományos jelenség közvetlen kísérlet segítségével történő elemző bemutatása laboratóriumi keretek között. Az élő és élettelen természet felépítésének, mozgástörvényeinek közvetlen ismertetésre szolgáló önálló, szilárd forma. Az irányított megfigyelést szóbeli magyarázat egészíti ki.

11./ Országjárás: tájak, objektumok, közvetlen és irányított bemutatásával összekapcsolt, részletesen kidolgozott program alapján lebonyolított csoportos tura, amely egy vagy több napot vehet igénybe. Alaklmazható önálló formaként és nagyobb ismeretterjesztő folyamatok szemléltető részeként is. Az ismeretterjesztés oldott formája, szórakoztató és ismeretközlő elemeket egyaránt tartalmaz. Az IBUSZ-szal közösen szervezett, ismeretterjesztéssel egybekötött országjáró turák vezetési napjainak száma az elmúlt évben 8200 volt, amin 187 255 fő vett részt.

12./ Idegen nyelvek oktatását három szinten - kezdő, haladó és felsőfokon - széleskörben végzi a Társulat. 1972-ben 16 nyelvet, 2223 kurzuson, közel 40 000 ember részére tanította a Társulat.

#### A. Társulat szakfolyóiratai:

BUVÁR /biológiai/ kéthavonként jelenik meg	14 000 példányban
EGÉSZSÉG kéthavonként jelenik meg	15 000 példányban
ÉLET ÉS TUDOMÁNY hetenként jelenik meg	153 000 példányban
FÖLD ÉS ÉG /földrajz, csillagászat/ kéthavonként jelenik meg	15 000 példányban
TERMÉSZET VILÁGA havonként jelenik meg	16 500 példányban
VALÓSÁG /társadalomtudományi/ havonként jelenik meg	16 000 példányban.



## Belső kiadványai:

TIT KÖZLÖNYÖK /egy-egy tudományterülethez kapcsolódó, elő-  
adókat segítő kiadvány/

MŰHELY /módszertan/ negyedévenként

TÁRSULATI TÁJÉKOZTATÓ /negyedévenként/.

## Fontosabb szervezetei, intézményei:

### TERÜLETI SZERVEZETEI

Minden megyében, járásban és városban vannak: azokat az elnökök-  
ségek vezetik. Kisebb területi egységek az üzemi, intézményi  
és körzeti /községi/ TIT szervezetek.

### TERMÉSZETTUDOMÁNYI STUDIO

/Budapest, XI., Bocskay u. 37./

### URÁNIA BEMUTATÓ CSILLAGVIZSGÁLÓ

/Budapest, I., Sánc u. 3/b./

### JÓZSEF ATTILA SZABADEGYETEM

/Budapest, VIII., Muzeum u. 7./

### NYELVISKOLA /idegennyelvek/

/Budapest, VIII., Muzeum u. 7./

## NYÁRI EGYETEMEI:

- 1./ SOPRONI TERMÉSZETVÉDELMI NYÁRI EGYETEM
- 2./ BORSODI SZŐLÉSZETI, BORÁSZATI NYÁRI EGYETEM /Miskolc/
- 3./ VESZPRÉMI BALATONI NYÁRI EGYETEM
- 4./ SZEGEDI PEDAGÓGIAI NYÁRI EGYETEM
- 5./ SZEGEDI MŰVELŐDÉSELMÉLETI NYÁRI EGYETEM

- 6./ EUNAKANYAR MŰVÉSZETI NYÁRI EGYETEM /Esztergom/
- 7./ PÉCSI NÉPEK BARÁTSÁGA NYÁRI EGYETEM /két tagozattal/
- 8./ DEBRECENI MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM NYÁRI EGYETEM
- 9./ KESZTHELYI GEORGIKON NYÁRI EGYETEM /Mezőgazdaság/
- 10./ GYULAI ESZPERANTÓ NYÁRI EGYETEM
- 11./ SAVARIA URBANISZTIKAI NYÁRI EGYETEM /Szombathely/
- 12./ EGRI MŰEMLÉKVÉDELMI NYÁRI EGYETEM
- 13./ BUDAPESTI KÖZGAZDASÁGI NYÁRI EGYETEM
- 14./ SALGÓTARJÁNI IFJUSÁGKUTATÁSI NYÁRI EGYETEM
- 15./ KECSKEMÉTI ÓVODAPEDAGÓGIAI NYÁRI EGYETEM

#### Néhány következtetés:

A tudományos ismeretterjesztés mint sajátos felnőttoktatás az utóbbi években a tudományos megismerés tárgyát is képezi. Részletes eredményekről még korai volna beszámolni, de néhány változást jelző tendenciát már most is fel lehet vázolni.

#### A tartalommal kapcsolatos igények változása a következőkkel jellemezhető leginkább:

A társadalmi hatások eredményeként - elsősorban a termelésben jelentkező intenzív fejlesztés hatására - az ipari és mezőgazdasági üzemekben az ismeretterjesztéssel szemben támasztott igények egyre inkább eltolódtak a szakmai tudás fejlesztésének irányába. A gyors eredmények érdekében az alkalmazott tudományok terjesztését nem előzte meg, vagy nem kísérte kellő mértékben az alapokat nyújtó természettudomá-

nyos előadások száma amely évente 1-2 %-kal növekedett eddig, a természettudományos előadásoké 2-4 %-os.

Ezen az általánosan jelentkező tendencián belül lényeges eltérések mutatkoznak elsősorban az ifjúságnál, de lényeges a különbség az ipari és mezőgazdasági dolgozók között is. Az ifjúságnál gyorsabb volt a változás, mint a felnőtteknél, a munkásoknál ismét gyorsabb, mint a mezőgazdasági dolgozóknál.

További változást jelent, hogy az igények a tudományok általános kérdéseitől az aktuális-új kutatási eredmények megismerése felé tolódtak el. Pl. biológiában a humángenetika, összehasonlító fiziológia; fizikában az atomfizika, sugárzó anyagok használata, lézer stb.; kémiában a műanyagok, kemizálás; műszaki tudományok területén az automatizálás, híradástechnika, ügyvitelgépesítés, biztonságtechnika; a társadalomtudományok területén olyan témák, mint valláskritika, különböző törvények magyarázata, gazdaságirányítás új rendszere, zeneesztétika, munkalélektan, emberi kapcsolatok pszichológiája, nemzetközi gazdasági kérdések, hadtudományban a különböző országok fegyveres erejéről szóló előadások stb.

A módszerek tekintetében általános tapasztalat, hogy minél távolabb esik az ismeretterjesztés tartalmi felosztás és a közreadás formája szempontjából a hagyományos oktatást jellemző rendszertől és formától, annál inkább vonzó a felnőttek számára. Ezen belül is külön hangsúlyozni kell azt,

hogy legvonzóbbak és leghatékonyabbak azok az ismeretátadási módok, ahol a kiindulási alap valamilyen gyakorlati tevékenységhez kapcsolódik, vagyis nem a tudomány valamilyen elvont tételéből indul ki.

A természettudományi stúdiók, az audio-vizuális rendszerek, a jelenségbemutató eszközök stb. használata egyre hatékonyabb módnak bizonyult. A filmen, diapozitiven és mágnesszalagon rögzített szemléltetés szintén jól egészíti ki elsősorban az előadásokat. Mégis a hatékonyságot elsősorban a problémára, az egyénre jobban épített, az aktív részvételt kiváltó módszerek biztosítják.

A MEGGYŐZÉS ÉS A SZEMÉLYISÉG SZABADSÁGA AZ  
ANDRAGÓGIÁBAN

A probléma felvetése

"Az andragógiai tevékenység során egyik lényeges célkitűzésünk, hogy a tanuló-művelődő felnőtteket meggyőzzük, állásfoglalásaikat megváltoztassuk, új véleményeket fogadtassunk el velük. Másrészt világnézeti és nevelési elvünk, hogy a személyiség szabad fejlődését, kibontakozását biztosítani kell, sőt, hogy szabad s a szabadsággal élni tudó embereket kell nevelnünk."

Hogyan oldható meg a ráhatás, befolyásolás, illetve a szabadság, mint egymás ellentéte? Vajon egyszerre eleget tehetünk-e a kétféle követelménynek?

Ezt az ellentmondást még tovább színezi az a szélsőséges nézet, mely manapság szerte a világon gyakran felbukkan: hogy maga a nevelés /s különösképpen a felnőttnevelés/ manipuláció, s mint ilyen politikailag kárhoztatandó.

Nos, annyit már előljáróban leszögezhetek, hogy itt dialektikus ellentmondásról van szó, s a helyesen alkalmazott andragógiai módszerek alkalmazása egységben biztosítja a meggyőzés hatékonyságát s a személyiség szabadságának növelését.

A mindennapi szóhasználatban az "ismeretterjesztés" és "felnőttoktatás" szinonimákat jelentősebb értelmi megkülönböztetéssel alkalmazzák: sokan úgy vélik, hogy a felnőttoktatás

áll közelebb az iskola jellegű, oktató-nevelő tevékenységhez, míg az ismeretterjesztésben csupán az ismeretek pusztá terjesztésére, átadására, közlésére törekednek. Magunk részéről tartathatatlanak véljük az ilyen nézeteket. Minden olyan ismeretterjesztő tevékenység, amely nem törekszik arra, hogy az általa terjesztett új ismeretek meggyőződést befolyásoló és ezáltal cselekvést determináló erővel birjanak - teljesen haszontalan látszatomunkának tekinthető, és ezen kívül egy komoly veszélyt is magában rejt; így ugyanis könnyen azt hihetjük, hogy sokat tettünk társadalmunk műveltségének emelése, szocialista életmódjának alakítása érdekében, valójában azonban csak a kulturális statisztikának dolgoztunk. Mindenekelőtt tehát ezt a téves nézetet kell helyesbíteni, - kimutatva a meggyőző erő szükségességét, további teendők pedig a megfelelő meggyőző módszerek kidolgozása.

Ilyen terjedelem keretében ezeknek a feladatoknak maradéktalan megoldása természetesen elképzelhetetlen. Ezért nem is törekszünk erre, inkább csak néhány tapasztalati megfigyelésre szeretnénk felhívni az ismeretterjesztésben dolgozó előadók figyelmét, valamint néhány, a korszerű tudományos pszichológia által felfedett törvényszerűséget alkalmazni témánkra.

Az ismeretterjesztés elvi célkitűzései általában közismertek. E célok teljes egészükben gyakorlatiak, az új embertípus kialakítását, valamint ezzel összefüggésben társadalmunk anyagi erőinek növelését, a termelés fokozását kívánják elősegíteni. Pszichológiai aspektusból ez az egyes személyiségek jelentős átalakítását jelenti: még pontosabban - a dialektikus

személyiségelmélet szerint - az egyének eddigi feltételes reflex-rendszerének, bonyolult dinamikus sztereotípjainak - vagy ha úgy tetszik-, szokásának, gondolkodási és állásfoglalási sémájának, megbontását, átalakítását. Hozzátehetjük ehhez, hogy - felnőtt egyénekről lévén szó - nagyon megszilárdult, megcsontosodott rendszerekkel, sztereotípekkel van dolgunk.

Nem optimizmus, hanem tudománytalan elképzelés volna abban bízni, hogy egyszeri vagy akár ismételt, pusztán közlő tevékenység hatására e szilárd rendszerek átalakulnak. A lelki élet törvényszerűségeit felhasználó céltudatos és módszeres ráhatásra van szükségünk vagy rövidebben: meggyőzésre. Ezzel szemben a jelenlegi gyakorlat tulnyomórészt abból áll, hogy az előadók többsége egy bizonyos témával kapcsolatos ismeret-halmazt ömlesztve tár a hallgatói elé, azzal a ki nem mondott szándékkal, hogy okuljanak belőle, ha tudnak és ha akarnak.

Ez az "akarás" azonban nem egészen egyértelmű. Kétségtelen ugyan - mint már a bevezetőben említettük - ,hogy a művelődési igény hatalmas mértékben megnövekedett: ennek az igénynek az iránya, formája azonban nem mindig kielégítő. Ezért már ezt az igényt, vagyis az érdeklődést is irányítanunk kell, - ez a helyes és eredményes ismeretterjesztés legelső feltétele.

Ugyanakkor az sem mellőzhető szempont, hogy ki jelentkezik ezzel az igénnyel, vagyis, hogy kinek nyújtjuk az új ismereteket. Az ismeretterjesztés alanyához, a hallgatósághoz való alkalmazkodás az eredményesség másik fontos feltétele.

Mit jelent ez a módszerbeli alkalmazkodás az ismeretterjesztő előadás hallgatóságához. Ehhez mindenekelőtt néhány pszichológiai jelenséget kívánunk ismertetni.

### A meggyőzéssel szembeni opposzió

A meggyőzéssel szemben az emberek nagyrésztében o p p o n á l ó t e n d e n c i a van jelen. Ez a felnőtt emberben meglévő sajátos védekező mechanizmus az ember szociális jellegének, pontosabban azon belül a társadalmi-történelmi fejlődésnek az eredménye. A közösségi együttélés optimális feltétele éppen az ellenkezője volna: az akadály nélküli influálhatóság /befolyásolhatóság/ a közösség tagjaival szemben, melynek csak a tökéletes logikai értékelés szab határt. Ám az osztály-társadalom kialakulása és az emberiség történelmének tulnyomó hányadán való végigvonulása a társadalom tagjait szembeállította egymással. Az individuális érdekek a kollektív érdek fölé kerekedése éppen az egyéni érdekre nézve jelentett permanens veszélyt, s így szüntelen védekezésre készítette az egyént, a többi emberrel szemben. Ugyanakkor a logikai ítélő-, következtető erő viszonylag alacsony egyéni szintje s az ismeretek hiányos volta megakadályozta, hogy e védekezés eszköze pusztán a józan értelem legyen - s így azután az egész személyiség bekapcsolódott a védekezés folyamatába úgy, hogy a vezérszólamot mindig a különböző társas érzelmek kapták.

Nézzük meg konkrétabban ezt az opposziációt. Az egész jelenséget egyszerűbben így fogalmazhatnánk: a felnőtt ember általában nem kívánja, hogy meggyőzzék eddigi nézetei, magatar-



tása helytelenségéről, s új nézeteket, magatartást alakítsanak ki benne. Ezért különböző védekező eszközökhöz folyamodik.

A legegyszerűbb eszköz a merev páncélba burkolózás, elzárkózás, elfordulás mindattól, ami vagy aki őt befolyásolni akarja. Leginkább a sün analógiája kívánczik ide, amely már a legkisebb veszélyre is kemény tüskéi mögé huzódik, s azokon minden "beavatkozás" meghiusul. Az embernél - amennyiben tudatossá is válik - szavakban így nyilvánulhat meg ez a jelenség: "Hagyjanak engem békében!" - "Jól van ez úgy, ahogy eddig csináltam!"

Egy másik védekezési forma a látszólag kritikus magatartás. Az ilyen hallgató lemosolyogja az előadót, szilárdan hiszi, hogy ő sokkal jobban ért a témához, mint amaz - esetleg sajátos kísérletet is tesz magában a cáfolásra - anélkül azonban, hogy erre tényleges lehetősége lenne. Alapállásuk a kétkedés, de nem az értelmes fenntartás kétkedése, hanem a különböző elégtelenségi érzéseket tulkompenzálva, tulzott önértéktudattal rendelkezők kétkedése, a félműveltség gőgje.

Az ismertetett két magatartási forma alapja a társas tendenciákban kereshető.

A pszichológia három fő formáját ismeri ezeknek: az alá-, fölé- és mellérendelődő tendenciákat.

Az előbbi védekező magatartás kényszerű, de el nem fogadott alárendelődésen alapul, az utóbbi viszont a fölérendelődés, fölülkerekedés következménye. Végeredményben egyforma opponáló magatartást szülnek. A meggyőzés szempontjából viszont legcél-

szerübbnek a mellérendelődést kellene tartanunk, bizonyos adekvát alárendelődő színezettel.

A tárgyalat oppozíciónak természetesen több megnyilvánulási formája van. Az előadóval szemben érzett ellenszenv vagy a tárggyal szembeni közömbösség stb. Ezek azért fontosak, mert bár csak megnyilvánulási formái, tehát következményei az alap-tendenciának, mégis a tartalom és a forma dialektikus kölcsönhatása értelmében az utóbbiakra hatva irányíthatjuk az előbbieket: pl. az ellenszenvet, közömbösséget megszüntetve oldjuk az oppozíciót is.

A fent vázolt elgondolást súlyos hiba lenne úgy értelmezni, mintha az oppozíció az emberek örök, általános és egyöntetű pszichikus sajátossága volna. Még az osztályviszonyok között sem egészen általános ez a jelenség. Inkább csak "potenciális tendencia", az emberek nagy részénél megtalálható magatartás-forma, mely a különböző szituációkban, a különböző személyiség-alkattal rendelkező egyéneknél, különböző mértékben jelenik meg.

Még inkább áll ez a szocialista társadalom viszonyai között, ahol az osztályviszonyok megszűnése az opponáló tendenciát a létesítő alapjától fosztja meg, s így annak lassu felbomlásához vezethet.

Miután röviden tisztáztuk az oppozíció jelenségét és pszichológiai alapjait, ezeketán elemezhetjük a leküzdésre szolgáló gyakorlati módszereket is. Ezek közül elsőként a közvetlenség fogalma alá sorolható módszereket tárgyaljuk.

Korábban már említettük, hogy az oppozíció alapja a társas alá-, és fölérendelődő tendenciákban van, és helyzetünkben /az előadásszituációban/ mindkettő bizonyos elidegenedést eredményez. Ez az elidegenedés akadályozza meg az előadó céltudatos ráhatásának érvényesülését. Csakis a mellérendelődő tendenciák működése mellett lehet munkánk produktív. A mellérendelésnek pedig feltétele, hogy a hallgatók elfogadják az előadót "csoporthagnak": a csoporttagok között pedig minden esetben bizonyos intimitás /bizalmasság/ áll fenn.

/H. Hiebsch./

A gyakorlatba áttéve ez a következőképpen nyilvánulhat meg: az előadó lehetőleg kerülje a túlzásba vitt pátoszt, mert az a mai emberben - éppen a fentiek alapján - sokszor inkább negatív érzelmeket vált ki. Hangnemben inkább a társalgás-csevegés legyen az irányadó, anélkül, hogy a mondanivalóban is elkomolytalankodnánk, sekélyessé válnánk.

De nemcsak a színészi-szónoki pátoszt kell mellőznünk, hanem az akadémikus-tudós pátoszt is. Ebbe a hibába azok esnek, akik tudálékos aprósággal, adathalmazsal, idegen- és szakkifejezésekkel rohanják meg a hallgatót, s amellett ellentmondást nem tűrő hangon, ex cathedra kinyilatkoztatnak.

Beszélgessünk inkább a hallgatókkal. Éreztessük velük, hogy mi is olyan emberek vagyunk, mint ők. Ennek érdekében kölcsönözzünk némi szubjektív színezetet is az előadásunknak, saját személyünkre vonatkozó példákat mondva. Jó eszköz az enyhe önirónia is, - minden esetre sokkal jobb, mintha a hallgatót bíráljuk! Az ésszerűen elosztott tréfák, vidám, de-

rüs néldák a bizalom megteremtését segítik elő. Valamilyen formában éreztetni kell, hogy a meggyőzésünkkel szemben felmerülő kételyeket, nehézségeket ismerjük és nem becsüljük le őket. Ezzel eleget teszünk a másik ember véleménye tiszteletbentartása követelményeinek, amely humanista kötelességünk is, és ugyanakkor a jó előadó-hallgató kapcsolat megteremtésének elengedhetetlen feltétele.

Egy-egy félmondatral vagy gesztussal azt is kifejezésre juttathatja az előadó, hogy ő nem "merev", a problémákat nem egyszerűsíti le túlzottan, sőt kifejezetten elitéli az ilyen módszereket. Ezzel felkelti a hallgatóban az összetartozás tudatát.

A meggyőző-befolyásoló tevékenységben két irányú feladatunk van: egy vagy több régi, helytelen vélemény, állásfoglalás, magatartás helytelenségének bizonyítása: bírálata, - másrészt ezek helyébe új, helyes vélemény, magatartás, állásfoglalás kialakítása és megerősítése, /azaz: új dinamikus sztereotip kialakítása./

Időrendileg a bírálat az első lépés, tehát azt tárgyaljuk előbb. A bíráló pszichológiai szempontból mindig rendkívül nehéz helyzetben van. Legkönnyebb lenne azt mondani, hogy a bíráló mindig káros, tehát sohasem indokolt - mint ahogy egyes "pszichológiai-életművészek" hirdetik is. Mi nem érthetünk egyet ezzel a felfogással, hiszen a bírálatra szükség van, s a helyesen alkalmazott kritika eredményes is. Kutatnunk kell azonban, hogy ennek a helyes alkalmazásnak mik a feltételei.

Általában jó, ha nincs személyes éle a bíráltnak. Ezt elérjük, ha pl. az előadás folyamán korábbi élményeinkre utalva egy ismeretlen személy magatartását, véleményét bíráljuk. Még jobb, ha erről a magatartásról sem mondunk ítéletet, hanem úgy adjuk elő, hogy burkolt szatirikus célzatosságot viszünk bele, egyértelműen nevetségessé téve azt; a hallgatók valóban őszintén és felszabadultan nevéssenek rajta, s így a bírált magatartás, nézet helytelensége az evidencia síkján válik élményükké. Azután már azt is megengedhetjük magunknak, hogy finoman tudatosítsuk bennük: tulajdonképpen saját magukat nevetik ki.

Módszertani fogásként említjük meg az un. "Ahá!" - technikát! Ez abból indul ki, hogy senki sem szereti, ha bebizonyítják neki tudatlanságát. Tehát ha úgy adjuk elő az új ismeretet, hogy "Őn ezt eddig nem tudta, majd én elmagyarázom" - akkor már eleve bizonyos belső ellenállással számolhatunk a hallgatóban. Helyesebb, ha csak felhívjuk a figyelmet arra, amit el akarunk mondani, figyelmeztetjük a hallgatót, hogy erről a tényről sok gondja között se feleélkezzon meg. Ilyenkor valóban úgy érzi, hogy ezt eddig is tudta, csak nem vette figyelembe: "Ahá, tényleg" - gondolja ilyenkor - vagyis ugynevezett "Ahá" élménye van, s így az új ismeretet szívesen elfogadja, hiszen az sajátja is.

Ha a fent ismertetett oppozíciós hipotézist elfogadjuk, könnyen érthetővé válik az ellenállás feloldását szolgáló előadói törekvés legcélszerűbb alapképlete. Közismert az élet számtalan területéről, hogy az ellenállás valamilyen kemény

burokhoz vagy kapuhoz hasonlít leginkább: áttörése komoly energiát kíván, mögötte azonban lágyabb közeget találunk, amely a behatolásnak nem áll útjában.

Az ismeretterjesztő, tudatformáló, magatartást alakító munkában ez azt jelenti, hogy a hallgatóság oppozícióját az előadónak mindjárt kezdetben fel kell oldani: kapuáttörést kell csinálni. Erre egy viszonylag egyszerű eljárás, ugyanis mondhatnánk, "fogás" kínálkozik: mindjárt kezdetben igent kell mondatni velük. S ez az igen nem feltétlenül a meggyőzés tárgyával kapcsolatban hangozhat el. Gyakorlott előadó mindig talál olyan témát, amellyel kapcsolatban biztos az egyetértés közte és a hallgatóság között, s amelyet valamilyen úton hozzá tud kapcsolni az eredeti tárgyhöz. Induljon ki ebből a témából és demonstrálja az egyetértést: kérdezzen rá az állításra, mondassa ki velük, s azután erősítse meg azt maga is - esetleg használjon ilyesféle szerkesztést: "ugye Önök is így gondolják stb.!" Nem mindig szükséges természetesen, hogy az "igen" szó elhangozzék, csupán az ennek megfelelő pszichikus beállításgöjjön létre. E beállítódás - a lelki folyamatok tehetetlenségi törvénye értelmében - megmarad az egész előadás folyamán, tehát a kritikus tárggyal kapcsolatban is meghatározza az előadó és a hallgatóság viszonyát. Megjegyezzük itt, hogy mindez kiindulásában hasonlít a sokratesi módszerhez: a görög bölcs is észrevette, hogy könnyebb meggyőzni valakit egy tétel igazságáról vagy téves voltáról, ha az saját maga jön rá /látszólag/, s ő csak irányítja a felismerés folyamatát. Ezért mindig csak kérdezett, vitapartnerének pedig csupán igent /vagy

nemet/ kellett mondani. E módszerrel kapcsolatban föltétlenül vigyázni kell arra, hogy természetes legyen és ne hasson mesterkélt "fogásnak".

Ha a "kapuáttöréssel" sikerült megfelelő kapcsolatot kialakítanunk a hallgatósággal, akkor már rátérhetünk a kevés érveléssel való meggyőzés módszerének alkalmazására. Itt természetesen több bonyolult problémával találjuk szembe magunkat: nevezetesen az érvelési szélességnek, valamint humanista világnézetünk megkövetelte tudatosságnak a problémájával. Megfelelő gondolati munkával azonban kiutat találhatunk e látszólagos ellentmondásokból.

Pszichológiai szempontból vitathatatlan tényként kell leszögeznünk, hogy minden propaganda akkor hatásos igazán, ha a meggyőzni kívántak nem is sejtik, hogy propagandával állanak szemben. Ilyenkor ugyanis a dolog természetéből kifolyólag nem merülhet fel semmiféle ellenállás: semleges, sőt receptív attitűddel fogadja közléseinket az olvasó, illetve a hallgató.

Hogyan érvényesíthető ez a mi gyakorlatunkban? Nem szükséges mindig arról beszélnünk, ami a fő mondanivalónkat képezi. Ha például a nyelvtanulás fontosságáról akarjuk meggyőzni hallgatóinkat, ne sorakoztassunk fel beláthatatlan mennyiségű érvet, hanem inkább úgy gombolyítsuk előadásunk fonalát, hogy közben egészen természetes formában utaljunk: a nyelvtanulás szükségességére, mai életkörülményeink között. Így mintegy szuggeráljuk az evidencia élményét, amely pedig a legintenzí-

vebb meggyőző erő. Tehát hosszas és bonyolult bizonyítás, érvelés helyett egyszerűen kijelentünk, állítunk valamit, beékelve egyéb témába: mindezt azonban sokszor tegyük meg.

Az ismételt állítások hatásának magyarázatára több lélektani törvényszerűséget is idézhetünk. Így például a küszöb alatti ingerek summázódásának jelenségét. Reklámpszeológusok hazánkban is végeztek már olyan kísérleteket, melyekben egy hosszabb-rövidebb játékfilmnek minden 100-ik, 200-ik kockája után beragasztottak egy reklámszöveget tartalmazó kockát, mely arra hívott fel, hogy szivjon egy bizonyos cigaretta fajtát. Közismert, hogy egy-egy kockát önmagában nem képes érzékelni a szemünk, mivel 0,1 másodpercnél rövidebb ideig látható. Azonban, valamilyen formában mégis csak érték a nézők szemét ezek a fénysugarak, csak nem tudatosultak, mint ingerek. Az egész film folyamán számtalanszor megismétlődött ez a gyöngye inger, s végül összegeződött: s bár nem vált tudatossá továbbra sem, a nézők magatartását befolyásolta, s a film után szabadon কিনált sokféle cigaretta közül elsősorban az így reklámozott fajta fogott el.

A küszöb alatti ingerek a lelki élet más területén is nagy szerepet játszanak. A mi esetünkben az említett bizonyítás nélküli, sokszor ismételt rövid állítások is relative küszöbalatti hatást gyakorolnak, mivel a figyelem reflektora a "körítésül szolgáló" másik témára irányul. Viszont összegeződik, s később mint saját, belső vélemény bukkan fel hallgatóságunk tudatában. Azt pedig nem is kell mondani, hogy saját véleményeinket fogadjuk el legszívesebben.



No és még valami: A figyelem sok lelki folyamatra zavarólag hat. Ha valamiért haragszunk, s eközben megpróbáljuk megfigyelni a harag lefolyását, pillanatok alatt elpárolog tőlünk. A legszebb szerelem halálát jelenti, ha az egyik fél állandóan tudatosítja, hogy ő ezt vagy azt azért, meg ezért teszi. Éppen emiatt nem szabad gyakran tudatosítani azt, hogy mi meggyőzni akarunk: márpedig a tulzott bizonyítás feltétlenül tudatosítaná.

A fentiekén kívül hivatkozhatunk még az argumentációs szélesség problémájára. A logikai bizonyítás helyes alkalmazásának elemzése is arra mutat, hogy nem mindig szabad túl sok érvet, bizonyítékot /argumentumot/ felhozni. Mennél több az érv, annál több lehetőség van arra, hogy a hallgató helytelen következtetéseket kapcsoljon hozzá, - nem megfelelő asszociációs sort indítva el. hiszen semmi jogunk sincs feltételezni, hogy ezek a bizonyítékok hallgatóságunk ismeretrendszerének szilárd s a maguk helyén álló építőkövei. Másrészt pedig túl mélyre sem mehetünk az argumentációval, hiszen a legritkább esetben van módunk akár csak egy bizonyíték következetes elemzésére is. /Nem szakkönyvet írunk, hanem szűkreszabott terjedelmű előadást tartunk./ Tehát mind szélességben, mind mélységben meg kell találni az optimális arányt, amelyet a hallgatóság összetétele, valamint a tárgy együttesen határoz meg.

Ellenvetésként hozhatja fel valaki a tudatosság elvét. A mélyreteket tekintő szem azonban meglátja, hogy mi egyáltalán nem hagyjuk figyelmen kívül ezt az elvet; sőt dialektikusan alkalmazzuk. Végcéljában, - de az ismeretterjesztési munka egészében

is dominál a tudatosság, csupán a meggyőzés folyamatában korlátozzuk, vagy még helyesebben az erre irányuló figyelmet tartjuk zavaró tényezőnek: tulajdonképpen csak időnként felbukkanó, nem értelmi, hanem görcsös érzelmi eredetű ellenállás, opposzió leküzdésére használjuk. Például egyetemi hallgatóknak azt a feladatot adták, hogy minimális hosszúságbeli eltérésű vonalak közül válasszák ki a legrövidebbet. A csoport nagyobbik részét beavatták, s azok tudatosan egy hosszabb vonalra mondták, hogy legrövidebb, s ez olyan mértékben befolyásolta a többieket, hogy inkább saját látásukban kételkedtek, de ők is azt a hosszabbat tartották rövidebbnek.

Mindnyájan hajlamosak vagyunk arra, hogy tévesnek minősítsük saját helyes ítéletünket, ha körülöttünk mindenki másképpen ítél. Ez a lelki tendencia a meggyező tevékenységben egyrészt legyőzendő akadály, másrészt felhasználandó segéd-eszköz.

A meggyőzés ritkán irányul "üres területre". Nem egyszerűen egy új nézetet kell elültetnünk, egy új magatartás-cselekvés-formát megalapoznunk, hanem ezeket egy régi helytelen nézet, magatartásmód helyére kell állítanunk. S akkor válik munkánk igazán nehézé, ha a helytelen nézet vagy magatartás általánosan elterjedt, vagy legalábbis egy bizonyos csoportban, egy meghatározott esetben rögződött: ilyenkor hallgatónk nem befolyásolható, mert kétkedővé teszi őt az a ki nem mondott tény, hogy a többiek is az ő álláspontján vannak. Ezért célszerű ezt a rejtett kételkedést feloldani úgy, hogy egyszerűen felszínre hozzuk. Megmondjuk nekik, tudjuk, hogy mindnyájan más

véleményen vannak, s megvilágítjuk annak a közös tévedésnek az alapját. Sőt, tudatosíthatjuk bennük egy kicsit magának a konformizmusnak a pszichológiáját s az ebből fakadó nehézségeket, a tudatosságnak most éppen fordított eredménye lesz, mint a fentebb tárgyalt másik jelenséggel kapcsolatban: a kétely okára való ráébredés a kétely halálához vezet.

De fel is használhatjuk a konformizmust: a vitáztató módszer keretében. Ha már van reményünk arra, hogy néhányan közeledtek a mi álláspontunkhoz, kezdeményezzünk velük dialógust. Megfelelően irányítva beszéljük meg a témát, s ha sikerül a hallgatók közül többel kimondatni azt amit akarunk, ez rendkívül komoly meggyőző erővel bír; megtöri a régi nézet általános erejét, s a még kételkedőket nem az előadó győzi meg - aki a hallgatókhoz viszonyítva mégis csak kívülálló, idegen, nem csoporttag - hanem valaki közülük: ők úgy érzik "mi közülünk". S aztán megindul az önmagát erősítő körforgalom: az élénk dialógus közben egyre többen fogadják el az új elméletet, s lassan már az lesz általános, az "konformálja" a többieket.

Megemlíthetjük a pszichikus állapotokat is. Leontyev és Kovaljov szovjet pszichológusok foglalkoztak behatóan ezzel a lélektani kategóriával. Az agykéregnek meghatározott funkcionális szintjét értik rajta, mely bizonyos időre megszabja az egész lelki tevékenység lefolyását. Reflexes jellegű, tehát külső vagy belső ingerek, ingerkomplexumok /helyzetek/ váltják ki. Sajnos, jelenleg még nincs tudományosan ki-

dolgozva, hogy a meggyőzéshez milyen pszichikus állapot a legmegfelelőbb: mi valószínűnek tartjuk, hogy a pavlovi paradox fázis állapota elősegíti a hatékony meggyőzést. A paradox fázisban az erős inger alig vált ki reakciót, viszont annál nagyobb hatása van a gyöngye ingernek. /Például az anya esetleg a leghangosabb utcai zajokra sem ébred fel, viszont csecsemőjének halk moccanására azonnal felébred./ A paradox fázis a mi esetünkben a következő helyzetet teremtheti a hallgatóságnál: saját meggyőződésünket, kételyeinket mint erős ingereket, a mi - eredetileg csak "gyöngébb" érveink legyőzik: márpedig ez a célunk. Természetesen ez csupán hipotézis, s még sok bonyolult problémát kell vele kapcsolatban tisztázni. Először is pedig azt, miként tudunk ilyen paradox fázist előidézni hallgatóságunknál.

A pszichikus állapot kategóriáját, Uznadze és más gruz pszichológusok beállítódás-elméletével együtt felhasználhatjuk egész metodikánk fő magyarázó elveként. Például a kapuáttörés /igen-mondatás/ követelménye nem más, mint egy bizonyos együttműködő, nem opponáló pszichikus állapot megteremtése - vagy a másik elmélet szerint: ilyen beállítódás elősegítése -, mely azután megfelelő alapon a meggyőzéshez, - miután az állapot /vagy beállítódás/ bizonyos ideig stabilizálódik: - eddig ezt úgy emlegettük, mint a lelki folyamatok tehetetlenségi tendenciáját.

Befejezésül még egy problémát szeretnénk kifejteni: az érdeklődés felkeltésének és elevenen tartásának, a figyelem aktivitásának módszerét. A meggyőzés szempontjából e két lélektani kategória meglehetősen közel esik egymáshoz, - vagy pon-

tosabban: nehezen szétválasztható összefonódottságban szerepelnek. Cikkünk előbbi részeiben talán sikerült megvilágítanunk, mit tartunk a meggyőzés legfőbb mozzanatainak: először a spontán, védekező opposzió leküzdését, feloldását - majd egy aktív együttműködési készség kialakítását. Ez utóbbi mozzanat elsősorban az érdeklődés felkeltésében, a figyelem ébrentartásában áll.

Összefonódottságuk abban nyilvánul meg, hogy az érdeklődés - legtöbbször - feltétele a figyelemnek, /kivéve a kényszer esetét/ - valamint abban is, hogy ugyancsak a módszerek felkeltik az érdeklődést s ugyanakkor a figyelemre is hatnak.

Vizsgáljuk meg előbb az érdeklődést. Röviden úgy jellemezhetjük, mint egy vágyakozó odafordulást, vonzódást, törekvést valami felé: ez az érzelmi és akarati oldala. A gondolkodás oldaláról nézve úgy jelentkezik, hogy az érdeklődő ember valamilyen tárgyat vagy jelenséget nem ismer, s ennek az ismerethiánynak a megszüntetése szinte szükségletté válik. Általában tartósabb, mint a figyelem, hosszabb időre befolyásolja az egyén gondolkodási világát, cselekvéseit. A figyelem viszont pillanatnyi pszichikus állapot. Tovább differenciálva egy távolabbi - s így tartósabb - megelőző érdeklődésről is szólhatunk, melyet korán fel kell kelteni, és melyet az ismeretterjesztés propagandája cím alá sűrithetünk. Egyébként az egyike a legfontosabb és ugyanakkor legizgalmasabb problémáknak a Társulat munkájával kapcsolatban.

De szükség van az érdeklődésre előadás közben is; minden résztémának érdeklődést kell kiváltania. Ezt úgy érhetjük el, ha bizonyos feszültséget teremtünk a hallgatóságban, sohasem elégítve ki teljesen, valamiféle nyugtalanságot, hiányérzetet hagyva, amelyet azután a soron következő mondatokkal, a következő részekkel elégítünk ki. Szükséges tehát későbbi mondanivalónk anticipálása, természetesen csak annyira, hogy a kíváncsiság izgalmát felébresszük. Nem szabad tudniok pontosan, hogy mi következik, mert ezzel magától értetődőleg elerelyesztjük az érdeklődést, s így a figyelmet is; de várniok kell valamit és sejteni, hogy az jelentős lesz, érdekes, olyasmi, amire érdemes odafigyelni. Éppen a bizonytalanság az, ami a kíváncsiságot éleszti: sejtek valamit, de nem tudom biztosan. A kíváncsiság jelentőségéről pedig nem kell hosszan szólni: az emberi haladás, a tudomány és a kultúra fejlődésének ez az egyik komoly mozgató ereje. Természetesen a kíváncsiság is különböző színvonalu lehet: legalul van a bizarr, titokzatos és tiltott /tabu!/ dolgokkal kapcsolatos kíváncsiság, majd a kuriozumok, a különlegességek hajszolása, még magasabban az általános művelődési igény s legfelül az egy-egy tudományos probléma megoldása érdekében végzett rendszeres munka: a kutatás.

Mi fejleszteni igyekszünk hallgatóságunkat: ezt csak úgy érhetjük el, hogy az adott szinthez alkalmazkodunk, de azért egy gondolattal mindig magasabb szinten nyújtunk mindent. Tehát a kíváncsiság jelenségének meggyőzőségi alkalmazásakor is élünk a sejtetés alacsonyabbrendű technikájával,

építünk a kuriozitás iránti vágyra, de úgy, hogy ezzel kifejelesszük bennük a művelődési törekvést, sőt megéreztessek a tudományos kutatás nagyszerű élményét.

Visszatérve még a feszültségtartás problémájához, megjegyezzük, hogy az egész előadás folyamán tartó következtetés megvalósítása egyike a legnehezebb előadói feladatoknak, szinte már művészet - mégis rendkívül fontos és sohase sajnáljuk a ráfordított fáradságot.

Az itt felsorolt tények figyelembevétele a gyakorlati munkánkkal szemben a következő követelményeket támasztja.

1./ Mindig a közönségnek kell beszélni. Ez ugyan természetesnek látszik, mégis ritkán tartjuk be. Nekik kell beszélni formálisan, külsőleg. Szembe kell fordulni velük, állandóan nézni őket. A felnőtt ember szereti, ha személyesen hozzá szólunk, s nemcsak egy csoport tagjának tekintik. Technikailag ezt úgy érhetjük el, ha egy-két percig ugyanannak a hallgatónak a szemébe nézve beszélünk: így végeredményben nagyon sok hallgatóval "szemezhetünk" - jó értelemben véve - s elérhetjük, hogy mindenkinek olyan véleménye lesz, mintha neki beszéltünk volna.

2./ Még lényegesebb azonban, hogy tartalmi szempontból is nekik beszéljünk. Olyat mondjunk, ami érdekli őket /alkalmazkodás az érdeklődésükhöz/, és úgy kell előadni témánkat, hogy hallgatóink világosan érezzék: amiről beszélünk, az az ő érdeküket szolgálja, és ha elfogadják az általunk ismertetett

elveket és azokhoz szabják cselekvéseiket, az nekik hasznos. A felnőtt ember gondolkodásmódja lényegében mindig a hasznosra irányul.

Szorosan kapcsolódik a nekik beszélni elvhez a hallgatóság emlékezetének és képzeletének aktivizálása.

Mondanivalónkat össze kell kapcsolni konkrét emlékképekkel, hagyni kell őket emlékezni.

A legtöbb előadó ott véti el ennek a módszernek az alkalmazását, hogy felszólítja ugyan a közönséget: "emlékezzetek csak erre vagy arra", - de azután nem hagyja őket emlékezni, nem ad időt rá, azonnal tovább folytatja előadását. Így természetesen éppen ellenkező eredményt ér el, negatív érzelmeket, méltatlankodást ébresztve bennük. Ha viszont valóban alkalmat adunk az emlékezésre, akkor mondanivalónk összekapcsolódik emlékképeikkel, így az idegen anyag sajátjukká válik, s ezen keresztül elfogadhatóvá lesz számukra. Mindig annak van nagy meggyőző ereje a felnőtt ember számára, ami saját tapasztalataiból következik, vagy valamiképpen kapcsolatban van az-zal.

Ugyanigy fontos, hogy előadásunk mozgósítsa a hallgatóság képzeletét: egyrészt tehát szemléletesebben kell beszélni /és szemléltetni kell/, másrészt önálló - de irányított - elképzelésre kell ösztönözni őket. Régi elv, hogy a képzelet erősebb, mint az akarat: ha valamit nagyon el szeretnénk érni, hasznosabb, ha minél elevebb formában próbáljuk elképzelni, mintha merő akaratmegfeszítésre pazaroljuk energiánkat. Arra



törekedjünk tehát mi is a meggyőzés folyamán, hogy helyes és eleven képzeleti képet alakítsunk ki közönségünkben témánkkal kapcsolatban, így megkönnyítjük számukra, hogy azt valóban akarják is, s mi más a meggyőzés célja?

Végül nem szabad elfeledkezni az érdeklődéssel kapcsolatban az érzelemáttétel szerepéről. Az előadónak a tárggyal kapcsolatos érzelmei átsugárzódnak a hallgatóra, ha tehát az előadót nem érdekli igazán a téma, nem hisz benne, s nem akarja fanatikusan a sikert, akkor a hallgatóságtól sem várhat érdeklődést, figyelmet, s így egész munkája kárba vész.

A figyelem ébrentartásának módszereire nem kell sok szót áldoznunk, hiszen több bevált technikai fogás ismeretes ezzel kapcsolatban. Így például a hangerővel való helyes gazdálkodást: változatos hangra kell törekednie az előadónak, mert ezzel küzdhet a monotonia okozta ráradság, a figyelem természetes ingadozása ellen.

Vagy amit kevesen ismernek: a hangsúlyozott dolgot inkább halkán mondjuk! Hangos beszéd általában irritál, tehát negatív érzelmeket kelt, azonkívül egy olyan beállítódást eredményez, hogy "erre, úgy sem kell odafigyelni, ezt figyelés nélkül is halljuk" - tehát akadályozza a figyelmet. A normális, közepes hangerővel elmondott beszéd közben a váratlan halk, suttogó szavak viszont felkeltik a kíváncsiságot: "no mit mondanak itt, erre nagyon kell figyelni, mert különben nem hallom" - tehát rendkívüli mértékben fokozza a figyelmet.

Hasonlóképpen fontos a helyes gazdálkodás a szünettel és a tempóval. A szünetet elhelyezhetjük a hangsúlyozandó mondat előtt és után is. Az utólagos szünetnek van jelentősége a leülepedésben, a feldolgozásban, azonban sokkal fontosabb a megelőző szünet. Ez hasonló hatást szül, mint a halk hang: kiváncsiságot kelt, feszültséget fokoz: alig várják már, hogy következzen valami, s ez feltétlenül megerősíti a figyelmet. A tempóban szintén a változatosságra kell törekednünk, mert ezzel ritmust adunk az előadásnak, a ritmus pedig mindig csökkenti a fáradtságot s ezzel fokozza a figyelmet.

Idetartozik még valami, amiről manapság gyakran elfelejtkeznek. Tudományos előadáson megengedhető, hogy az előadó felolvasson, ahol azonban a közönség meggyőzése a fő cél, ott a felolvasás esetleg eredménytelenségre kárhoztat. Hiszen így lehetetlenné válik egy sor, fentebb tisztázott követelmény megvalósítása: nem lehet szembenézni a hallgatókkal, nehezebben kerülhető el a monotónia, és elsikkad az előadó meggyőző hevülete: érzelmileg is szegényebb lesz az előadás. Mindezekon túl, a hallgatóra sokkal nagyobb befolyást gyakorol, ha eleven gondolati munkával szeme előtt bontakozik ki a téma: ez a szugesztív hatású gondolati munkát pedig csak szabad - legalábbis látszólag szabad - előadásban lehet kellőképpen reprodukálni. Mindig szabadon adjunk tehát elő, lehetőleg ne olvassunk fel!

Kiss Árpád:

## KORSZERŰ DIDAKTIKAI TÖREKVÉSEK ÉS A FELNŐTTOKTATÁS

### 1

1945-ben - a felszabadulást követő köznevelési reform előkészítésének idején - könyvet írtam Az emberi felszabadulás utja címen. A nevelés új lehetőségeit és felelősségét kíséreltem meg főleg a magam számára körvonalazni. A könyv utolsó fejezetét kényszerűen a felnőttnevelésnek kellett szentelnem mint a gyermek- és ifjuneveléssel azonos jelentőségű társadalmi erőfeszítésnek. Az a meghatározás, melyet akkor a magamévá tettem, a következő volt:

A felnőttnevelés az embert tudatosan nemcsak emberek és népek gazdasági összefüggésébe akarja beállítani, hanem szellemi összetartozásába is: az egyént a kultúra hordozójává emeli, és így szellemi erőit és képességeit felhasználja egy nagy feladat szolgálatára. Ez: alkotó együttműködés a nemzeti és tovább az emberi művelődés örökös alakításában...

Ebben a felfogásban a felnőttnevelés ... egyszerre indul ki világosan felismert célokból és a magát a nevelésnek alávető személyből, sokféle szállal kapcsolja össze az egyént a közösségi élettel, a nemzettel, az emberiségnek a nemzetnél átfogóbb együtteseivel. Nem is gondolható el eredményes felnőttnevelés másképp, mint tudatosan keresett szerves egységben minden más nevelő hatással, az egységesítő

elv pedig a nemesedésnek a közösségben benne élő, belőle kiolvasható formája...<sup>1</sup>

Ezekhez a kijelentésekhez két okból tértem vissza:

Az első egyszerűen annak a megállapítása, hogy ami akkor előrelátható volt, az ma tényleges valóság. Nemcsak abban az értelemben, hogy a felnőttnevelés pótolja vagy kiegészíti a népesség tekintélyes részének kevés figyelmet szentelő, nagy lemorzsolódással dolgozó iskolarendszerek hiányságait, hanem hogy az egész életen át tartó, permanensnek mondott nevelés részeként fokozatosan mindenkit érint, és az emberi élet minden oldalára kiterjed. Csak röviden utalok - bizonyosan mások is megtették - a tudomány és a technika példátlanul felgyorsult fejlődésére, világszemléletünk gyökeres átalakulására, a családi életben, a települési viszonyokban, az egyes munkanemekben, a munkamegosztásban, a munka és a szabad idő viszonyában, egész életformánkban bekövetkezett lényeges változásokra, a minden egyént érő információáradatra stb., stb., amely tények együttes hatására egyetlen évtized folyamán annyi minden ujul meg környezetünkben, hogy az egykori iskolázás - bármennyire meghosszabbítanók - képtelen erre az életre felkészíteni. Így vált a rendszeres tanulás az egész emberi élet egy oldalává.

A második ok, amiért 1945-ös közleményemhez visszatértem, a felnőttnevelés szó indokolása. Kérem, gondolják el a következő típusú adatok emberi következményeit:

Franciaországban 1946-tól napjainkig a mezőgazdasággal

foglalkozó aktív népesség aránya 36 %-ról 14 %-ra csökkent /ez nem végső határ/;<sup>2</sup> az Amerikai Egyesült Államokban a folyamatban levő automatizáció hetenként 20-40 000 embert kényszerít foglalkozása megváltoztatására; az ott ma munkába lépő fiataloknak számolniuk kell azzal, hogy munkás életük folyamán 3-szor vagy 4-szer kell átképeztetniük magukat<sup>3</sup>; a fejlettség országokban a nemzeti jövedelem növekedése - ha a jelenlegi ütem megmarad - biztosítja az életszínvonal megkétszereződését 20 évenként...<sup>4</sup>

Jól látható, mennyi emberi probléma rejlik a lényegében igen biztató vagy ígéretes fejlődés mögött! Ősi települések elnéptelenednek, gyökértelenné vált egyének és családok milliói keresnek új egyensúlyt számukra ismeretlen feltételek között; a régi közösségi normák elveszítik érvényüket, hogy újak lépjenek helyükbe; az igényszint minden eddighez viszonyítva mérhetetlenül emelkedik stb.

Nemcsak valamilyen oktatást kell tehát tervezni a felnőttek számára, hanem tervszerűen kell nevelni őket az állampolgári és politikai felelősségre, a változásra való készségre, a szakmai át- és továbbképzés igénylésére, az új feltételek közötti társas életre és szülői feladatokra, a szabad idő eltöltésére, azon belül a sportolásra, a művészetek és az irodalom élvezetére, a tömegközeli eszközökkel való bánásra stb. stb.

Az a szimpozium, melyet az UNESCO 1972 szeptemberében szentelt az egész életen át tartó nevelésnek /life-long edu-

cation, éducation permanente/, határozottan kimondja, hogy ez a nevelés,

nevelés a szó teljes értelmében, minden oldalával és dimenziójával, szakadatlan fejlődésében az élet első pillanatától fogva az utolsóig, szoros szerves kapcsolat van fejlődésének különböző pontjai és egymást követő szakaszai között.<sup>5</sup>

Nem lehet tehát szó az egész életen át tartó nevelés /permanens nevelés/ és a felnőttnevelés azonosításáról, ami sajnálatosan annyiszor megtörténik. A felnőttnevelés a permanens nevelés része, az iskolai nevelés átvezet a felnőttnevelésbe.

Ilyen szemlélettel keressük a felnőttnevelés és a didaktika kívánatos kapcsolatát.

## 2

Amikor a felnőttnevelést az egész életen át tartó nevelés részeként látjuk, nem lehetnek illúziók a kívánatos és a tényleges helyzetviszonyát illetőleg.

A pedagógiának az az ága, amelyet didaktikának nevezünk, a tanítás /oktatás/ tartalmával és módszereivel foglalkozik: a mit és hogyan tanítsunk kérdésre válaszol, a hagyományos iskolaszervezeteken belül folyó nevelő oktatást tartva szem előtt. Az iskola egyes fokozataiba a gyermeket és az ifjút a törvény kényszeríti be /a kötelező iskolázás időtartama alatt/, magasabb fokozatainak elvégzése pedig az

igényesebb életpályákra való lépés feltétele. Érthető, hogy a nevelésnek az iskolaszervezeteken belüli fejlődése ugrás-szerű volt az elmúlt negyed században. A tankötelezettség a legtöbb fejlett országban a betöltött 16. életévig hosszabbodott vagy hosszabbodik meg; a betöltött 18. életévig tartó általánosan művelő - esetleg szakirányú - iskolázásnak is mind többen vetik alá magukat. Az Egyesült Államokban egy-egy évfolyam 75 %-a végzi el a 12 éves iskolát, Svédország is közeledik ehhez az arányhoz.

Miért van az, teszik fel mind gyakrabban a kérdést, hogy a mind hosszabb iskolázás nem vezeti el az iskolából kilépőket a felnőttnevelés igényléséhez a maguk számára? A tapasztalat szerint az iskolázott szülők sokszor támasztanak nagy követelményeket gyermekeikkel szemben, de ritkán magukkal szemben. Nem az iskolában érvényesülő didaktika a felelős-e azért, hogy a felnőtt elveszíti érdeklődését saját további tanulása iránt?

Ha igaz az, hogy a felnőttnevelést az iskolában alapozzuk meg, akkor mindenekelőtt az így felvetett kérdés jogosságát kell megvizsgálnunk. Igaz-e, hogy az iskolákban alkalmazott didaktika hatására a társadalomba belenövő fiatalok egy részében elhal a tanulás vágya?

A válasz nem adható meg egyértelműen.

A tanulás tanulásának, megtanulásának, megszeretésének hangsúlyozott előtérbe állítása minden korszerű didakti-

kában megtörtént. A követelmény jelentése az, hogy a tanítás fő célja nem vagy nem csak kiválasztott tartalmak, ismeret-elemek elsajátíttatása, hanem a megértés, az elsajátítás, az elemzés, a rendszerezés képességének kialakítása; a konkrét és az elvont, a különös és az általános közti viszonyok gyors felismerése; a tudás és a cselekvés összekapcsolása; a közléseknek az önnevelés vagy önalakítás eszközeiként való közvetlen hasznosítása. A lényeges tehát azoknak a módszereknek a megtanítása, melyek biztosítják, hogy az ember a változó körülményekhez ne zökkenők és konfliktusok, sok próbálkozás és tévedés árán alkalmazkodjék, hanem megfelelő hipotéziseket alkosson, azokat ellenőrizze, és belátás alapján változtassa meg magatartását. Ebben a felfogásban minden tanulás vagy tanulmány előrehaladáshoz vezet a megértésben, az emberi kapcsolatokban, az ember önalakításában, önmaga folytonos továbbhaladásában.<sup>6</sup>

Annak, hogy ez a szemlélet még csak szavakban érvényesül, tehát az új igények hangsúlyozása közben csak szórványosan találkozunk az azokhoz igazodó gyakorlattal, sok és sokféle oka van. Csak a legszembetűnőbbeket említem meg.

Az első a motiváció problémája. Az a tanulás, mely kivezet a konkrét, a tanuló által közvetlenül értékelhető teljesítmények köréből - akkor is, ha nem csupán elsajátítandó, ragyra irányul - erőfeszítések sorát kívánja meg, mégpedig növekedő erőfeszítések sorát, mert a fiatalság nem nyújtható meg korlátlanul, és nehéz lenne olyan iskolázást



elgondolni, mely belenyugszik abba, hogy az emberek életük végére értsék meg az emberhez méltó élet jelentését. Milyen legyen az a didaktika, mely képes kiváltani és szakadatlanul ébren tartani a motivációt a nehézségek nagyobbodása ellenére minden tanulóban, mely az egész életen át tartó tanulás igényét beállítottsággá fejleszti? Elé-e ehhez bármilyen didaktika?

A második az új célok konkrét feladatokba való áttételzésének nehézsége. Milyen tudásanyag, mennyi és milyen szintű ismeret a feltétele a tanulni és gondolkodni tudásnak? Ha a jelenlegi tantervekben gondolkodunk, akkor bizonyosan nem túlzás annak a megkívánása, hogy tanulóink iskolázásuk ideje alatt eljussanak az anyanyelv szabatos szóbeli és írásbeli használatához; hogy olyan kis országban, mint amilyen a mienk, inkább több, mint egy idegen nyelvet tanuljanak meg: elégséges bevezetést kapjanak a matematikába; megismerjék a természettudományok eredményeit és módszereit olyan szintig, hogy azok alapul szolgálhassanak a természettudományos világképnek és a technikai fejlődés megértésének; gondoljuk hozzá az eddigiekhez a Föld és a világegyetem megismeréséhez elengedhetetlen adatokat, a társadalomtudományok eredményeit és módszereit, az emberre vonatkozó lényeges ismereteket, az irodalommal és a művészetekkel való foglalkozást olyan fejlődési fok eléréséig, hogy az ember képes legyen önálló értékelés alapján dönteni az esztétikailag igényesebben kimunkáltabb mellett stb., stb. Hogyan lehet a

nagy és folyton növekvő ismeretanyagot mennyiségileg úgy meghatározni, hogy elégséges idő maradjon arra, amit a módszerek megtanulásának mondunk? Hogy tovább az anyag és a módszerek megtanulása egyben a további tanulás vágyát ébressze fel? Mindezt nem egyes tanulórétegeknél, hanem az összes tanulónál?

A motivációnak és a tanulmányok új célokhoz igazodó szervezésének szükségessége domborodik ki a nehézségekből kivezető ut keresésénél. Nem arról van szó tehát - amit ma sokszor irnak le -, hogy a kiteljesedő felnőttnevelésre egyszerűen áthárítsuk a meg nem oldott vagy hiányosan megoldott iskolai feladatokat, hanem, hogy az egész életen át tartó - permanens - nevelésen belül szerves egységben lássuk az iskolai és nem iskolai nevelést. Ehhez pedig nem elég a hagyományos didaktika megújulása. Pedagógiánknak egybe kell fognia az iskolait megelőző, az iskolaival párhuzamos és az iskolait követő nevelés ellenőrizhető oldalait, ami fokozatosan történhet meg, amilyen mértékben társadalmunk a tanulást megbecsülő közösséggé válik, és a tanulni tudó és szerető egyének a tanuló társadalmat mindig újból megújítják és megerősítik.

Az iskola felől nézve az utóbbi évtizedek felismeréseit a következő - a permanens nevelést indokoló - tényeket bizonyítottuk:

- az értelmi fejlődést a legkisebb kortól kezdve ösztönző környezet teremtmése az iskolai nevelés eredményességének meghatározó feltétele /az iskolázást megelőző családi, bölcső-

dei, óvodai nevelés/;

- az iskola nyitottá vált abban az értelemben, hogy az iskolai neveléssel párhuzamosan sokféle olyan erős befolyás éri a felnövő embert, melyekkel az iskolának számolnia kell, melyeket az iskolai nevelés folyamán mindig értékelni és az iskolai nevelés cél- és feladatrendszerével egyeztetni kell;

- az a fejlődés, mely bizonyosan még felgyorsul/ az egymást gyorsan követő tudományos és technikai felismerések, a gazdasági életben az életformában bekövetkező változások/ véget vetett annak az állapotnak, melyben az iskola befejezett tanulmányokhoz vezetett el, az iskola a felnőttnevelésbe vezet át.

Csak néhány olyan következményt említek meg, melyek ezekből a tényekből az iskolai pedagógiára, a didaktikára is kihatnak:

- az iskolázást megelőző családi nevelés körülményeinek ismerete, a pedagógia befolyásolás feltételeinek megteremtése,

- a család átalakulásából - az anya teljes idejű hivatási munkába állásából - eredő nevelési problémákkal való számolás,

- a szülők felkészítése nevelési feladataikra és felelősségükre,

- az anyanyelv, a jól tagolt beszéd megtanulása és a gondolkodás fejlődése közti kapcsolat tudatosítása, az ebből

eredő feladatok vállalásának elérése,

- bölcsődei és a családi gondozás és nevelés minél teljesebb egybehangolása,

- az óvodai nevelésben előnyben részesítendő foglalkozások tudományos kimunkálása a figyelem és a megkülönböztető képesség, a képzelőerő, az emlékezés, a gondolkodás fejlesztésére való tekintettel,

- az óvodai nevelés átalakítása a rendszeres iskolázásra való előkészítés érdekében /anyanyelv, tér-és időszemlélet, mennyiségi viszonyok, átvezetés az olvasás tanulásába/,

- az iskola nagyobb nyitottságából adódóan főleg a tömegközeli eszközök - rádió, televízió stb. - tervszerűbb felhasználása a minden szinten folyó iskolázásban /iskolarádió és televízió, távtanulás konzultációkkal, kiegészítő tanulás és művelődés stb./; a közművelődési intézmények szolgáltatásainak /könyvtárak, kelléktárak, művelődési otthonok, muzeumok, állat- és növénykertek, kiállítások stb./ rendszeresebb igénybevétele,

- a könyv- és lapkiadás és a tanulóifjúság olvasmányai,

- a felnőttnevelés motiválása, a munka melletti - bármilyen célú - tanulás útjainak kimunkálása, fokozatos bevezetés a felnőtteket leginkább lekötő tanulási formákba, a szakképzés és továbbképzés viszonyának felismertetésébe stb., stb.

Ennyi bizonyosan elég annak a megmutatására, hogy hatékonyan célra vezető didaktikát kidolgozhatunk, de csak ke-

veset érünk el, ha a tanuló gyermek és ifju családi, környezeti és iskolai neveltetése együttes eredményeképpen nem jut el a következőképpen részletezhető neveltségi szintre:

- megérti a jelen világot, előrelátja a tudásanyag rohamos gyarapodását, számol az élet minden területén várható gyors változásokkal, felkészül az új ismeretek fölé kerülésre, az életben rá váró feladatok esetleges cserélődésére,

- iskolai tanulmányai közben felismeri és elfogadja egyéni felelősségét saját tanulásának eredményességéért, és olyan beállítottsággal hagyja el az iskolát, hogy az nem befejeződése a rendszeres nevelésnek irányított szakasz az egész életen át tartó nevelés felé,

- vállalja a folytonos egyéni erőfeszítéseket, a nagyobb ellenállás irányába haladást, és képes tájékozottan minden környezeti tényezőt, anyagot, technikai eszközt, intézményes segítséget saját neveltetése szolgálatába állítani.<sup>7</sup>

Mindez természetesen függ az iskolai didaktikától, sokkal inkább azonban attól a közegtől, melyben a tanuló gyermek és ifju felnő, melyben minden hatásnak arra kell irányulnia, hogy a tanuló mielőtt átvegye tanulása irányítását, és fokozatosan önmaga tanítójává váljék, hogy szemléletében az egész életen át tartó tanulás azonosuljon személyiségének a társadalomban való kibontakozásával, kiteljesedésével.

Az elmondottak után a korszerű törekvéseket a didaktikában - a felnőttnevelésen belül - arra a tényre alapozhatjuk, hogy a társadalom az önmagát nevelni kívánó embernek nyújt intézményes segítséget: rávezeti arra, mit és hogyan kell tanulnia ahhoz, hogy a maga által kitűzött vagy elfogadott tanulási célt a leggazdaságosabban érje el. Ennek a didaktikának tekintettel kell lennie arra, hogy a felnőttnevelésben általában dolgozók vesznek részt; hogy a felnőttnevelés a hagyományos iskolarendszeren kívül folyik; és hogy ilyen körülmények között kell rendszeres tanulmányokat nyújtania, illetőleg irányítania.

Ha korszerűsítésen a hagyományos iskolában érvényesülő sokféle idejét mult tartalomtól és formától való szabadulást értjük, akkor a felnőttnevelésnek számos olyan kezdeményezésére utalhatunk, mely késéssel az iskolai tanulmányok szervezésére is hatott. Csak néhány ilyent említek meg:

- a tanítási anyag kiválasztásánál és szervezésénél számolni kell a tanulók egyéni érdeklődésével, teljesítőképeségével;
- a tanítási anyag és a mindennapi élet tapasztalatai között minél szorosabb kapcsolatot kell teremteni /gyakorlati alkalmazások, az élet által nyújtott megerősítés/;
- a tekintélyi követelmények hangoztatása helyett mindig újból meg kell nyerni a tanulót a tanulásnak; az

ismétlődő módszeres fogások helyett találékonyan, folytonosan ujitva kell a tanulási kedvet felébreszteni és ébrentartani;

- a módszereknek és a követelményeknek igazodniuk kell a tanulókhoz /individualizálás/, ehhez ismerni kell a pszichikai adottságokat, a szociális háttérrel;
- alkalmazni kell a csoportmunkát, a vitamódszert, a bevezetést az alkotó tevékenységekbe, az audio-vizuális eszközöket;
- az értékelésben - az osztályozásban is, ha ilyen van - meg kell előzni a csalódásokat, a bukást...stb. stb.

Az ilyen irányban ható didaktikai megújulás lehetőségei ma erősen megnöttek, szinte számíthatatlanok, és egyformán jelentenek ígéretet az iskolai és a felnőttnevelés számára. A tanuló az önálló tanulást megkönnyítő anyagok és eszközök nagy változatosságával rendelkezik: a tankönyvön kívül hozzájut programozott anyagrészekhez, munkafüzetekhez, kiegészítő szakkönyvhöz, újsághoz és folyóirathoz, felhasználhatja a rádió és a televízió megfelelő adásait, olyan összetett eszközök segítségével tanulhat, mint egyes tanítógépek, a nyelvi laboratórium és az elektronikus számítógép.

Nem meglepő, hogy a hatékonyság növelésének ezek a kellékei követelősen kívánták meg a tudományos megalapozást, a tanulási folyamat olyan fokú megismerését, hogy lehetővé

válják a cél szempontjából optimális vezérlés és szabályozás; az összes új módszer és eszköz célszerű, a részeredményekhez igazodó felhasználása; tanulási stratégiák kidolgozása.

Amit ma pedagógiai technológiának neveznek, az - a természettudományok és a technika viszonyához igazodóan - a neveléstudomány és társtudományai eredményeinek a pedagógiai gyakorlatban való alkalmazása: tehát az egész tanítást érinti /tartalom, módszerek, a tanulási folyamat irányítása/, és meghatározza a szervezeti formákat /egyéni, kis- és nagycsoportos tanítás, a pedagógusoknak a maitól eltérő munkamegosztása stb./. Elvezet tehát az egész hagyományos tanítás kritikai felülvizsgálatához, ahhoz a pedagógiához, mely a tudomány és a technika minden vívmányának azonnali értékesítésével segíti a gyermeket és az önállóan tanuló felnőttet, természetesen a pedagógust is, céljai elérésében.

Ha ennek a helyzetnek az ismeretében gondoljuk át újból az önálló tanulás megtanulásának és megszeretésének feltételeit, akkor magától értetődik az olyan fajta célok előnyben részesítése, mint amilyenekről már szoltunk, és amelyek közül még másfajta megfogalmazásban ismételtek meg néhányat:

- hajlékonyság és alkalmazkodóképesség váltakozó tanulási stratégiák igénybevételéhez,

- a tanuláshoz elengedhetetlen olyan alapvető készségek kifejlesztése, mint a biztos megfigyelőképesség, a céllal és megértéssel járó olvasás, a hallás útján történő meg-



értés, a szóbeli és nem szóbeli közlés stb.,

- az értelem kiművelése, az értelmi tevékenységeken belül az értelmezés, a következtetni tudás, a kritikai gondolkodás, bevált módszereknek új helyzetekre való átvitele, alkalmazás, a kutatási módszerek ismerete és felhasználása,

- a tanulmányokban való előrehaladás mértékében az adott ismeretkör lényeges fogalmainak kiemelése, az átfogó elvek szem előtt tartása a részletek helyett,

- az önértékelés képessége abban az értelemben, hogy a tanuló személy céljai ismeretében és tervével egybevetve meg tudja állapítani erőfeszítései eredményességét,

- a hajlandóság és az igény a rendszeres tanulmányok eredményeinek az élettapasztalatokkal való egybevetésére, a törekvés arra, hogy a tanultak és tényleges tapasztalatok egymást megerősítsék,

- önmaga fokozatos megismerése, igényeinek és teljesítményeinek folyamatos egyeztetése, tanulmányainak olyan kitűzése, hogy mind jobb egyensúlyt hozzon létre személyisége alakítása során...

Stb.

Nyilvánvaló, hogy mindez valaminek a tanulása közben megy végbe a tanuló személyben, ha a didaktikában nem kizárólag az anyagtudásra összpontosítjuk a figyelmet, és ha a tanító személy képes a tanulás és a gondolkodás lefolyását befolyásolni, a tanulás és a gondolkodás tudásában bekövetkezett fejlődést mérni és értékelni, az elért szint ismeretében újabb elérhető célokat kitűzni.

Az így kitűzhető célokra gondolva sokszor foglaltuk össze azokat az alapkövetelményeket, melyeknek teljesülése nélkül az iskolai osztálytanítás sem lehet eredményes. Ilyenek:

- Meghatározta-e a tanító személy pontosan a tanulás célját, céljait, továbbá azt, hogy milyen teljesítmények /adatok tudása, problémák megoldása, összefüggések felismerése, önálló munka stb./ alapján állapíthatja meg a cél(ok) elérését?

- Ellenőrizte-e a szükséges előfeltételeket - az alapok, az előzetes tudás - az új feladatra való rátérés előtt minden tanulónál?

- Jól elemezte-e előzetesen az anyagban a tanulók számára valószínűleg felmerülő problémákat, tekintettel volt-e ezekre a tanulás tervezése, segítése közben/ élményi anyag, különböző eszközök útján nyújtott információk, szemléltetés, magyarázat, kísérlet, a beszélgetés folyamán felmerülő kérdések stb./?

- Helyesen írta-e elő a tanulás menetét?

- A valóságnak megfelelően tervezte-e meg a megértéshez és az elsajátításhoz szükséges időt?

- Olyan-e a haladás üteme, hogy azt minden tanuló képes követni?

- A fenti körülményekre való tekintettel is jól választotta-e meg a pedagógus módszerét? Biztosítja-e a tanulók önállóságát minden olyan lépésnél, melynél az érvényre juthat? Eléri-e a tanulók közreműködését saját tanulmányaik

kialakításában, mind több lényeges kérdés feltevését a tárggyal kapcsolatban?

- Gondoskodik-e az önálló feladatok olyan megválasztásáról - esetleg eltérő feladatokról a különböző tanulóknak -, hogy az önálló munka több legyen, mint az emlékezetbe vésésre való tekintettel végzett bevésés és gyakorlás?

- Meg tudja-e állapítani minden tanulója teljesítményét közvetlenül /vagy igen röviddel/ a tanulás, a probléma megoldása után?<sup>8</sup>

A felsorolt követelmények következetesen a tanulás programozásánál érvényesülnek. Ismeretes, hogy a programozó egyszerű írásos program összeállításánál is a következő menetet követi, miután a célt meghatározta, a tanuló kiinduló tudásszintjét felmérte, és az anyag logikai elemzését elvégezte:

1. Motiváció. Az anyag jó elhatárolása.

2. Kicsi megismerési lépések megállapítása a hiba elkövetésének csekély lehetőségével. Fokozatos előrehaladás a megközelítően helyestől a pontosig/ mindig abból kell kiindulni, amit a tanuló már tud/.

3. Egyértelmű, önállóan kialakított válaszok megkívánása /főleg írásos/.

4. A helyes válasz azonnali közlése a tanuló felelete után. Megerősítés.

5. A támpontok, a jó felelet kiváltását segítő jelzések fokozatos elhagyása. Mind nagyobb önállóság.

6. Ellenőrzés, annak elérése, hogy a tanuló önállóan alkossa meg részválaszait.

7. A különleges felől haladni az általános felé alkalmas példák és fokozatos absztrakció útján. A példák és szabályok egymást erősítő rendjének követése.

Ez történik egyszerű asszociációs tanulás, algoritmusok, elvek, stratégiák tanulásánál is, tehát akkor, amikor a tanulás nem emlékezeti tudásra, hanem a tanulás tanulására irányul.

Mikor pedig a programozást nem egydimenziósan végezzük, tehát a tanulási folyamatba a részeredményekhez igazodóan iktatjuk be a különböző eszközök útján nyújtott közléseket, akkor is mindig a tanulók részteljesítményeihez igazodva járunk el: nem kezdhetjük meg a tanulást addig, míg az előzetes ismeretekben hiányok állapíthatók meg/ az észlelt hiányosságokat kiegészítő, pótló foglalkozások útján kiküszöböljük/; a tanítás részeredményeit mérés útján megállapítjuk, a nem megfelelő részeredményeket kijavítjuk, párhuzamosan a már célhoz ért tanulók ismereteit dúsító programok útján bővítjük; gondoskodunk együttműködő csoportokban folyó tanulásról stb.

Ha a programozásban érvényesülő szemléletet kiterjesztjük, akkor egyszerűen a tanulás tudományos tervezéséhez jutunk el /programozás magasabb szinten, makroprogramozás/: ez kiterjed az új közlő és tanítási eszközök együttes fel-

használására /rádió, televízió, a kép- és a hangrögzítés eszközei, együttes alkalmazásuk, nyelvi laboratórium, nyomtatott programok összekapcsolása bármely eszközzel vagy eszközcsoporthal, elektronikus számítógéptől segített oktatás/, és elvezet a hagyományos tanulás lényeges megújításához. Ilyen értelemben átszott a tanulás programozása új medret a tanítási-tanulási folyamatnak, újította meg már mostanáig a didaktikát.

Ha visszatérünk ahhoz a meghatározáshoz, hogy a didaktika a pedagógián belül a tanulás tartalmával és módszereivel foglalkozó ágazat - ez a felnőttnevelésen belül is -, akkor a fejlődés láthatólag a tágran értelmezett módszerek terén ugrásszerű. A korszerű didaktika kiinduló pontja, hogy az egyénnek kell saját nevelése fő irányítójának lennie, ezt az önnevelést kell akár aktív módszerek, csoportmunka, akár a technikai eszközök felhasználásával /multi-media rendszerek/ mindig újból ösztönözni és erősíteni. Ezenfelül a célokat fogalmazza meg úgy, hogy az azok megvalósításához elvezető tartalmak alkalmasak legyenek a tanulás tanulására, megkedveltetésére: akár a kultúra és az emberi értékek jobb megértéséhez, akár a technikai fejlődés követésének képességéhez, akár jobb egyéni alkalmazkodáshoz vezetnek el.

4

Ha a feladatokat és a pedagógiai technológia által nyújtott lehetőségeket együtt látjuk, akkor természetesen kell feltennünk a kérdést, hogyan, kik útján valósul meg az

új didaktika? Hol kell olyan pedagógusoknak lenniük, akik elégséges tudományos felkészültséggel, egybehangoltan érvenyesítik a permanens nevelés és az azon belül látott felnőtt-nevelés új elveit és szempontjait?

Válaszként rá kell mutatnunk - az intézményes nevelésen belül, a felnőttnevelésen belül is - a tanítókon és tanárokon kívül a tankönyvirókra: a tanulást segítő egyéb könyvek szerzőire: a tankönyveket kiadó vállalatok szerkesztőire; az új taneszközök tervezőire; azokra, akik anyagot - programot, képi információkat stb. - szerkesztenek az eszközökhöz; a rádió és a televízió óráit, tanítási célú adásait megtervező és levezető munkatársaira; a tudományos intézetek, terveket készítő intézmények szakembereire; a pedagógiai folyóiratok szerkesztőire és íróira; folyóiratok és napilapok pedagógiai rovatainak szerkesztőire; folyóiratok és napilapok egyéb tanítási célú anyagainak összeállítóira; az ifjúsági mozgalomban, a katonai nevelésben, a sokféle céllal és szinten folyó szakképzésben, a felnőttnevelésben közreműködő személyekre.

Há pedig a felnőttnevelést tágabban értelmezzük, akkor igazában minden felelős felnőttnek az új didaktikához igazodóan kellene hatását másokra kifejtenie.

Ha az osztálytársadalmi befolyások és az azokkal egybehangolt didaktika együtt nem nyerek meg az iskolából kilépett embert a felnőttnevelésnek, és a felnőttnevelés nem motiválja mindig újból a folytonos továbbtanulást, akkor hiába tanítunk jól, mert nincs tanulónk vagy kevés a tanulónk; vagy

képtelenek vagyunk tanulóink figyelmét arra összpontosítani, ami társadalmilag, de egyénileg is kívánatos és fontos.

Befejezésül még néhány szóban válaszolnunk kell arra, mennyivel javú<sup>l</sup>hatnak az esélyeink arra, hogy a permanens - a felnőttekre is kiterjedő - nevelés általánosul?

Az első ígéret a pedagógiai technológiában rejlik, ha érvényes és ellenőrzött tudományt és annak eredményes alkalmazását értjük rajta. Itt igazában valaminek a kezdetén vagyunk.

Egészen a legutolsó időkig úgy foglalkoztunk a tanulás vezérlésével és szabályozásával, hogy tanulástudományra nem támaszkodhattunk. A pszichológusok tanulási elméleteket alkottak, és ezekből más-más didaktikákat lehetett leszármaztatni. Megvolt a hagyományos asszociációs elmélet, mely minden tudást külső eredetűnek, a tapasztalásból, a szóbeli vagy audio-vizuális közlésből származónak tekintett, rendszeres tanulás esetében ezeket az iskola ellenőrizte. Egy második elmélet az emberrel veleszületett tényezőket és a belső fejlődést állította előtérbe: itt a nevelés főleg az értelem kibontakoztatásából és gyakorlásából állt. Az a harmadik elmélet pedig, melyet a genfi Piaget képvisel, az egyén aktivitását, az önalakítást hangsúlyozza. A nyelv használatánál például kezdetben olyan struktúrákra utal, melyeket előzetesen az érzékszervi-mozgásos intelligencia alakított ki. A fejlődés egymást követő szakaszok túlhaladásá-

ból áll. A nevelésben a hangsúly a gyermeki tevékenység spon-  
tán oldalaira irányul.

Ma mind több erőfeszítést teszünk egyetlen tudományos  
magyarázat keresésére és igazolására. A tanítás így válik tu-  
dományosan megalapozottá. A tanító célú közléseket - melyek  
szinte korlátlanul és igen változatos anyagok útján nyújtha-  
tók - a tanulás tudományának létrehozása után lehet igazán  
alakítókká tenni, az általuk elért hatásokat mérni és érté-  
kelni.

A második ígéret a tanítás tudományának intézményes  
megvalósulása. Ma a világon az össz - bruttó - nemzeti jöve-  
delemből a köznevelésre /a felnőttnevelést is beleértve/ az  
országok fejlettségüktől függően 3,7 - 7,5 %-ot fordítanak,  
nagyjában úgy, hogy a fejlődő országok átlaga 3,6 %, a fej-  
lett országoké 5,3 %. Ez az arány egy ideig még nő, és nő a  
köznevelésre fordított összegek megoszlásán belül a nevelés-  
tudományi kutatásra szánt összegek aránya. A próbálqatások  
és tévedések módszerét, mely napjainkig jellemzi a pedagógiai  
gyakorlatot, mind több területen lehet olyan stratégiákkal  
kicserélni, melyeket előzetesen gondosan kipróbáltak és el-  
lenőriztek.

Egy harmadik - ma még elég felelőtlennek tűnő - ígé-  
ret az átlagos emberi életkor meghosszabbodása, aminek a mi  
feladataink szempontjából akkor lenne jelentősége, ha nem az  
agykori életszakasz határai tolódnának ki tovább, hanem a fi-



atalság ideje és az alkotónak minősíthető élet tartama nyul-  
nék meg, továbbá, ha a fiatalság az így nyert lehetőségeket  
magasabb értelmi fejlettségi szint elérésére használná fel.  
Vannak tudományos prognózisok, melyek ebbe az irányba mutat-  
nak.

Mindennek - és egyéb biztató lehetőségeknek - az is-  
meretében is vissza kell térnünk a döntést meghozó ember sze-  
repére és felelősségére. A tudomány segítségével bizonyosan  
mind több ténnyt ismerünk meg, és mind jobban eligazodunk a  
tényeket létrehozó és alakító tényezők között. Olyan bonyo-  
lult folyamat esetében azonban, mint amilyen a nevelés, a  
döntés valami mellett szakember számára is kockázattal jár,  
minthogy lehetetlen az összes tényezőt feltárni és ellenőriz-  
ni.

Külön kell szólni ezért az optimális - az adott vi-  
szonyok között a legnagyobb valószínűséggel célhoz vezető -  
döntés tanulásáról a tanulás tanulásán belül. Ezt a tanulást  
hangsúlyozottan kell előtérbe állítanunk a tanítást bármilyen  
szinten tervező pedagógusoknál és andragógusoknál:

- többféle lehetséges és jónak látszó megoldás van:  
tudni kell valamennyit áttekinteni és értékelni,
- sok és sokféle tényező - gazdasági, társadalmi,  
egyéni stb. - játszik szerepet abban, hogy milyen esetben  
milyen változatot minősítünk a legjobbnak,
- a meglevő, tudományosan ellenőrzött változatok sok-  
szor csak részben felelnek meg egy adott helyzetnek, tudni

kell azokat a körülményekhez hozzáigazítani, előzetesen kísérletileg kipróbálni és ellenőrizni stb., stb.

A nevelés tehát tudományos megalapozottság és az önálló tanulás előtérbe állítása után is felelős vezetés marad, erre való tekintettel illetékesség a beavatkozásra, az élet fejlődésébe és alakulásába. Magában foglalja az értelmi kibontakozás és folytonos továbbfejlesztés serkentését megfelelő művelő anyag nyújtásával, gondolatébresztéssel; az erkölcsi személyiség alakítását tájékoztatással, példaadással, követelmények támasztásával; testi, egészségi, külső viselkedésbeli igények felébresztését, szokások tartóssá tételét; az ember esztétikai oldalának folytonos művelését; a munkára nevelést és a munkáért érzett felelősség elfogadtatását. Mindezt nem zárt, hanem az egész társadalom felé nyitott közegekben, a közlöeszközök által ontott információáradatban, mely hol segíti, hol gyengíti erőfeszítéseit; olyan érzékeny közösségi életben, melynek megnyilvánulásait, lankadatlanul felszínre kerülő hasznos és értékes törekvéseket azonnal felkarolhassa.

Ezt a nevelést szövi át az oktatás: olyan didaktika alapján, mely most lép túl azon a kézműipari szinten, melyen csak kevesek tanulására irányulhatott, kizárólag a mester felkészültségére és odaadására számítva. A pedagógus és az andragógus már ma, méginkább a jövőben tudományos alapon tanít, így vezeti a társadalom minden rétegéhez tartozó tanulóját, és saját erőfeszítéseit megsokszorozhatja a techní-

kai vívmányok minden hozzáadásával.

Ehhez járul a felnőttnevelésben - a régihez viszonyítva - az a többlet, mely abból származik, hogy résztvevői egészséges, létfenntartás elemei gondjaitól mentesült, folyton javuló munkafeltételek között dolgozó és mindinkább hoszsú iskolázáson átesett emberek.

Valami újnak a kezdetén vagyunk tehát, és a felnőttek nevelése, önnevelése mint folyamatos tevékenység megy végbe a családban, a munkahelyen, a szabad időben és az intézményekben. A didaktika terén folyó korszerűsítés ennek a fejlődésnek elébe ment.

Átfogóbban nézve azonban többről van szó, mint a nevelés egyszerű megújulásáról. Az emberiség történetében megy végbe valami egészen példátlan. Az ember a tudomány segítségével eddigi múltja fölé kerül, sokan nyilatkoztatták ki, hogy ami eddig volt, az emberi életünk előtörténete. A tudománytól segített, a technikától kiszolgált embernek kell megkeresnie a létfenntartás gondjaitól mentesült, a valóságról tájékozott /tehát az antropocentrikus szemlélettől megszabadult/, szabad időben bővelkedő élet humánus értelmét. Ez bizonyosan nem lesz könnyű.

1971 elején az Unesco nemzetközi bizottságot hozott létre a nevelés világproblémáinak tanulmányozására és új stratégiák kidolgozására. A bizottság jelentését 1972-ben "Learning To Be" /"Apprendre a être"/ címen adta ki, amit

magyarul "Megtanulni létezni" vagy "élni" jelentéssel azonosíthatunk.

A bizottság elnökének, a francia Edgar Faure-nak néhány sorát idézem:

A nevelés célja az ember alakítása. De milyen alakításról és milyen emberről van szó? Egyszerűség kedvéért azt mondom, hogy a tudomány és a technika jelenlegi időszakában élő emberről. Ez a válasz számtalan problémát vet fel. Itt azt a veszélyt emelem ki, mely abban áll, hogy az emberiséget egyszerűen két csoportba sorolják. Lehetne kisebbszámu olyan ember, aki kitűnően tanult és kezében tartaná a hatalmat; és lenne a nagy többség, kicsi tanultsággal és hatalom nélkül. Ezzel a rabszolgaságnak új korszakába lépnénk, mégpedig úgy, hogy a rabszolgák jó anyagi körülmények között élnének. A technikai fejlődés egy elég magas szintjén ugyanis a társadalmat jól táplált, kitűnően öltözött, minden kényelemmel ellátott, lakással rendelkező rabszolgákat tarthatnak el, akik kellemesen szórakozhatnak is a nekik felkinált, hozzájuk szabott időtöltések közben. Miért lennének ezek az emberek mégis rabszolgák? Mert nem lenne meg bennük a szabad emberséghez elengedhetetlen döntés képessége. Ilyen megoszlás esetében talán a hatalommal rendelkezők is rabszolgák lennének, mert sem az nem szabad, aki másokat szabadságától megfoszt, sem az, aki azzal nem

rendelkezik. Természetesen senki sem dönthet önállóan mindenről, de döntési lehetőségének kell lennie saját élete dimenzióiban...<sup>10</sup>

Az a didaktika, melyen ma munkálkodunk, mind többet ér el azon a téren, hogy a tanuló tanulni, gondolkodni, közben dönteni is tanuljon. Kulcskérdés azonban, hogy mit tesz az ember azzal, amit tanult! Mit tesz akkor, mikor már maga dönt sorsáról! És hogy emberi kiteljesedéséhez környezete milyen lehetőségeket biztosít, milyen ösztönzéseket ad! Így van jövődönk a mi kezünkben is, mint felelős embereknek és mind nevelőknek a kezében. Már ma is, mikor gondjaink talán szorítóbbak, de egyszerűbbek, és csak számos tünetből következtethetünk arra, ami ránk vár. Azon a permanens nevelésen belül, melynek munkásai vagyunk.

## Jegyzetek

1. Az emberi felszabadulás útja. Budapest-Debrecen, 1945.156.
2. Fourastié, Jean: Lettre ouverte a quatre milliards d'hommes. Paris, Albin Michel, 1970.96.
3. Malkova, S.A.: Eine Analyse der wichtigsten Veränderungen im Bildungswesen der Vereinigten Staaten von Amerika. Vergleichende Pädagogik, 1970.No 2.141-146.
4. Ld.2.sz. jegyzet, 97.
5. Lengrand, Paul: In Search of Life-long Education. Paris, UNESCO, 1972. A szimposium sokszorosított anyaga.
6. Lengrand, Paul: Introduction a l'éducation permanente. Paris, UNESCO. 1970.51-52.
7. Dave, R.H.: Lifelong Education and School Learning. Hamburg, Unesco Institute for Education, 1973.33-34.
8. Ld.A tanulás programozása.Bpest,Tankönyvkiadó,1973.184-185.
9. Skinner, B.F.: A tanítás technológiája. Bpest, Gondolat, 1973.54-55.
10. Faure, Edgar: Stratégies de l'innovation. Perspectives, Unesco, 1974. No 1.7-12.

## AZ AKTIVIZÁLÓ MÓDSZEREKRŐL

/Az előadók témájukat a választott címnek megfelelően hallgatóik aktivizálásával kezdték. Felszólították őket, hogy egymás felé fordulva alkossanak öt-hat fős csoportokat, anélkül, hogy helyükről felkelnének. E kis csoportok vitassák meg, miért nőtt meg az igény az utóbbi időben az aktivizáló módszerek iránt? A csoportok 5-6 percet kapnak, hogy álláspontjukat tisztázzák, majd közülük valaki röviden számoljon be az eredményről.

A felszólítást pillanatnyi tanácstalanság követte, majd amikor az előadók elhagyva a pódiumot maguk is segítettek, a csoportok hamar megalakultak. Csakhamar csendes zugás, mormogás töltötte be a termet. Megkezdődött a vita. Az eddig egymás mögött levő sorokban ülő, több mint másfélszáz résztvevő összehajolva kereste a választ a feltett kérdésre, és rögtön beigazolódott a módszer ereje: a közvetlen kontaktus hatására feloldódtak a szokásos gátlások, nem kellett várni az első megszólalóra, a terem egésze aktivizálódott és véleményt nyilvánított. S a csoportok mégsem zavarták egymást. Minden egység önmagával volt elfoglalva, saját gondolatkörére figyelt.

Az idő letelte után a megbízottak sorra számoltak be a csoportjaikban kialakult véleményekről. Az egyik előadó írásvetítőre írta fel a különböző álláspontokat, és amikor a vetítővásznon megjelentek a csoporttagok együttműködésének eredmé-

nyeként a jobbnál jobb észrevételek, a két előadónak már csak az volt a dolga, hogy a véleményeket logikai rendbe szedje, csoportosítsa és kommentálja. A közös munka alapján összegyűjtött érveket csak összefoglalni és kiegészíteni kellett. Így alakult ki az előadás első részlete./

### I. Néhány elméleti szempont

Az utóbbi időben erőteljesen megnövekedett az igény az aktivizáló módszerek iránt a felnőttoktatásban és az ismeretterjesztésben. Az igény mögött közvetlenül a hatékonyabb munkára törekvés szándéka húzódik meg, de egybeesik ez a fordulat a kulturális forradalom extenzív szakaszáról az intenzív szakaszra való áttéréssel is. Eddig a kultúrát közkinccsé akartuk tenni, és úgy gondoltuk, ennek legjobb módja, ha gondoskodunk a tömeges terjesztéséről. Ma már tudjuk, hogy a feladatainknak ez csak az egyik fele. Ha a kultúra eredményes elsajátításával nem törődünk, a széles körű terjesztés sem hozhatja meg a remélt sikert. E felismeréssel együtt fogalmazódott meg, hogy mennyiségi eredményeinket a minőségi eredményeket jelző hatékonysággal kell szembesítenünk. Természetesnek látszott, hogy olyan módszerek alkalmazására kell törekednünk, amelyekben a hatékonyság mérhető, amelyekben a művelődés folyamata végig kísérhető. Ahol van tehát "visszacsatolás". Előadásos, vagyis egyoldaluan közlő módszer esetén az előadó igen keveset tud leolvasni az arcokról, hiszen a felnőttek legnagyobb része betartja a szokásokat, s ha már előadóteremben ül, békésen hallgatja az előadót. Ha olykor ki is ül arcára a tetszés vagy nem tetszés, annak pontos tartalmát nehéz megállapítanunk.



Az aktivizáló módszerek iránti igény egyszersmind kapcsolódott ahhoz a társadalmi igényhez, mely az erőteljesebb közéleti aktivitásban látta a szocializmus további építésének legfontosabb feltételét. Nyilvánvaló, hogy ha ez valós igény a politikai életben, akkor a felnőttoktatásnak tartalmában és formájában egyaránt igazodnia kell hozzája. Igaz az az állítás, hogy a demokratizmus gyakorlatát is tanulni kell, s ha az oktatás-képzés demokratikus módon, azaz a tanulók aktív részvételével történik, könnyebb lesz ezt a szokást átültetni a gazdasági-politikai szférába. Az oktatás módszerei nem lehetnek sokáig ellentétben a társadalom általános igényeivel. Azaz: nem lehet sokáig a régi iskolák merev, passzivitásra készítő módszereivel ismereteket terjesztetni, képezni, s közben a társadalomban elvárni a dolgozóktól a kezdeményezést, aktivitást. /Fordítva hamarabb előfordulhat a dolog: nem egy nyugati országban csupán a képzésben bontakozik ki az aktivitás, azaz formális a demokrácia gyakorlása, és nem a társadalom létét érintő kérdésekben nyilvánul meg./

Nem nehéz felismerni, hogy az aktivitás szorosan összefügg a személyiség fejlődésével. Közismert, hogy a személyiség tevékenység közben fejlődik; a tevékenységet ez esetben szélesen értelmezzük, beleértjük az ember megismerő, valamint cselekvő tevékenységét. A mi szempontunkból elsősorban a megismerő tevékenység emberformáló hatása a lényeges, és ez maga is együttjárhat belső és külső aktivitással, illetve ezeknek eredményeképpen jöhet létre. Belső aktivitás esetében egy előadás hallgatói mintegy együtt gondolkoznak az előadóval, együtt

járják vele végig a megismerés útját, s olykor még önállóan tovább is folytatják a megkezdett gondolatmenetet. A külső aktivitás úgy jelentkezik, hogy a résztvevők lekapcsolódnak a vitába, kérdeznek, feladatokat oldanak meg, kritikai észrevételeket tesznek stb. Ez természetesen csak akkor hasznos, ha megfelelő értékű belső aktivitás a fedezete. Egyébként csak felesleges jelentkezésről, fecsegésről beszélhetünk, még akkor is, ha formailag sok hozzászólóval dicsekedhetünk. A belső aktivitás tehát önmagában is eljuttathat minket a tudáshoz, a külső azonban csak a belsővel együtt értékes.

Mégis, miért tartjuk oly fontosnak azt, hogy ismeretterjesztő módszereink között az eddiginél lényegesen nagyobb helyet kapjanak a külsőleg is látható módon aktivizáló módszerek? Azért, mert a külső aktivitás jelentős mértékben elősegítheti, kiválthatja a belsőt. Ha pl. egy csoportnak egy feladatot kell megoldania, ha az egyes résztvevőknek egyéni véleményyt kell kialakítaniuk, és azt esetleg szavazás formájában közlik, valószínűbbé válik az adott probléma alapos végiggondolása, mint egy előadás hallgatása közben. /Megjegyezzük, hogy különlegesen jó előadónál persze az előadásos módszer is kiválthatja a belső aktivitás optimumát, ilyen előadókkal azonban ritkán rendelkezünk./

A jól megszervezett és tartalmas külső aktivitás lehetőséget nyújt ahhoz is, hogy az ismeretterjesztésben és általában a felnőttoktatásban résztvevők bekapcsolódhassanak a közösség munkájába. Az egyes témák ily módon többoldalu megvilágítást kapnak, s a felmerülő problémákra néha maguk a tanulók is meg

tudják adni a választ, elsősorban annak következményeként, hogy különféle megközelítésükkel, egymásnak nem egyszer ellentmondó megállapításaikkal állásfoglalásaik elmélyítésére, alaposabb érvelésre készítetik egymást. Ezzel egyuttal megszüntetjük azt, az időnként kialakuló szerencsétlen helyzetet, amelyben egyetlen előadó győzködi némán ellenálló hallgatóságát, és a felvetett kérdésekre csupán ő válaszol.

Végül egy pszichológiai természetű érvet szeretnénk az aktivizáló módszerek érdekében felsorakoztatni. Ez pedig a figyelem koncentrációjának alakulásával függ össze. Munkánk közben a figyelem egyik fajtáját sem nélkülözhetjük, sem annak spontán, sem pedig tudatos megjelenését. Mivel többnyire munka után lévő, fáradt felnőttekkel van dolgunk, jó, ha megkísérlünk minél nagyobb mértékben támaszkodni figyelmük spontaneitására. Ez azt jelenti, hogy energiájukat nem kell az odafigyelésre fordítaniok, hanem nyomban érdeklődéssel fordulhatnak az adott téma, probléma tartalma felé. Ezt pedig lényegesen könnyebb külső aktivizálással elérnünk.

Mindezzel azt kívánjuk aláhuzni, hogy az aktivizáló módszerek mintegy segéderőt jelentenek számunkra annak érdekében, hogy mondandónk tartalma kellően kidomborodjék, s hogy személyiségformáló hatása a lehető legnagyobb mértékben érvényesüljön. Azt már mellékes haszonként könyvelhetjük el, ha közben a résztvevők nemcsak hogy nem unatkoznak, hanem úgy érzik, hasznos ügy részesei, és olykor még jól szórakoznak is.

## II. Az aktivizáló módszerek alkalmazását meghatározó tényezők

A népművelés és felnőttoktatás egészére és minden egyes népművelő és felnőttoktató munkájára érvényes az eddigiekből következően az, hogy növelni kell az aktivizáló módszerek arányát. Ez természetesen nem jelentheti, hogy uton-utfélen e módszereket alkalmazzuk, akkor is ha nem ezekre van szükség. Abban az esetben viszont, amikor éppen ily módon dolgozhatunk a leghatékonyabban, nemcsak szabad, de kell is élnünk ezzel a lehetőséggel.

Milyen tényezőket kell mérlegelnünk ahhoz, hogy eldöntsük, a hagyományos /előadói/ módszerrel dolgozzuk-e fel anyagunkat, vagy korszerűbb megoldással kísérletezzünk?

1. A népművelés és felnőttoktatás általános célja, a sokoldaluan fejlett, művelt ember igénye kétségtől az utóbbi irányba től el bennünket. Közvetlenebb céljaink azonban már választás elé állítanak minket. Ha ugyanis kizárólag új ismeretanyag a tárgyunk, s az is csupán tájékoztatási céllal, nem sok hasznát látjuk az aktivizálásnak. Más a helyzet akkor, ha a résztvevők valamilyen szinten legalább tapasztalatokkal rendelkeznek témánkban. Ilyenkor alkalmazható pl. a méhkas vagy másképp a 66-os módszer, amellyel előadásunk megkezdése előtt indítottuk közös munkánkat. E módszer elsősorban arra jó, hogy aktivizálja egy előadás nagyobb létszámú hallgatóságát, és ne vegyen igénybe hozzá sok időt és külön helyet. Funkciója lehet még, hogy ellenőrizze egy probléma megértését, fogadtatását.

2. Jelentékenyen befolyásolja a módszer kiválasztását a tananyag, nemcsak ismertségének fokánál, hanem jellegénél fogva is. Nyilván más módszert igényel egy művészeti téma feldolgozása, mást egy filozófiai vagy erkölcsi. Az elsónél művek bemutatása és elemzése nélkül lehetetlen jól dolgozni; ezért célszerű a résztvevők véleményét, befogadói élményét is felidézni, hogy annak értelmezésén át jussunk el az általánosításokig. A filozófiai téma a maga elvontságával már képzetesebb hallgatóságot feltételez. Egyes részeiről nehéz vitát rendezni, hacsak nem szakértő közönségről van szó. Ellenkező esetben az előadás és a hozzá kapcsolódó konzultáció a témának megfelelő módszer. Az erkölcsi témánál nyilvánvalóan a tapasztalatokra kell építeni. Még a képzetlenebb résztvevők is meglehetősen tájékozottsággal tudnak résztvenni az ilyen téma feldolgozásában, ezért beszélgetés, vita bátran szervezhető róla. A feladatunk azonban az, hogy egyrészt korrigáljuk az avult erkölcsi nézőpontból származó vagy előítéleteken alapuló véleményeket, másrészt kimutassuk, hogy még a tisztán erkölcsi problémák sem érthetők pusztán etikai szempontból, ha elvonatkoztatunk általánosabb gazdasági, társadalmi, politikai összefüggéseiktől. Ezért olyan vitát kell szerveznünk, amelyben a laikusokon kívül szakértők is állást foglalnak, és felhívják a figyelmet az etikai kérdések távolabbi összefüggéseire, meghatározottságára.

A fentiekben túl azonban van még néhány szempont, amelyet feltétlenül hasznos figyelembe vennünk. Érdemes ezt nyomban egy feladatválasztásos, döntést igénylő játék segítségével végig gondolnunk.

Mindenkinek kiosztunk egy lapot, amelyen egy jellegzetes képzési probléma található. Megoldásához 8 lehetséges választ soroltunk fel. Ki kell választani a legjobbnak tetszőt, mi pedig összeszámoljuk az egyes megoldásmódokra leadott szavazatokat. Ezután sorban indoklást kérünk a választásról.

A kiosztott feladat szövege:

"Népművelési továbbképző tanfolyamon egy témakör feldolgozására kevés idő marad, noha az eléggé széles vetületű. A témához azonban színvonalas és hozzáférhető irodalmat is lehet ajánlani. Mit kell kérni ebben az esetben a téma előadójától?

1. Ismertesse a vázlatot és a tipikus problémákat.
2. Adjon dióhéjban átfogó képet az anyagról, és azon belül sulyozza a tipikus kérdéseket.
3. Csak a bonyolult részeket monaja el.
4. A vázlatot és az érdekességeket mutassa be.
5. Az újszerű és az ellenállást kiváltó részokről beszéljen.
6. A vázlatot, a nehezen érthető és az érdekes részeket ismertesse.
7. Mondja el a vázlatot, a nehezen érthető és az ellenállást kiváltó részeket.
8. A vázlatot, a tipikus jelenségeket és az érdekességeket vegye sorra.

/A kézfeltartással kialakított szavazatarány természetesen nem döntötte el a vitát, de tudatosította az állásfoglalásokat azokban is, akiknek indokolniuk kellett saját döntésü-

ket, és azokban is, akik ugyan más következtetésre jutottak, de meghallgatták a velük ellentétes véleményeket. A viszonylag kevés időt igénylő felelet-választásos módszer lényegében egy problematikus helyzet alapos megvitatását tette lehetővé, a lehető legkevesebb kitérővel, mert nem az álláspontok keresésére, megfogalmazására, hanem azok indoklására fordította a rendelkezésre álló idő többségét.

A résztvevők közt a valóban optimális 7-es válasz kapta a legtöbb szavazatot, ha nem is nagy többséggel. Közös megfogalmazott indoklása szerint valamely tudásanyag csak akkor válik saját nézetünké, ha azt megértjük és értelmileg-érzelmileg egyaránt elfogadjuk. Természetesen ezek a válaszok csak azokra az esetekre érvényesek, amikor a tananyag valóban bonyolult, és vannak ugyan tipikus részletei, más részek azonban feltehetően ellenállást váltanak ki./

3. Meghatározza a módszert a hallgatóság színvonala, összetétele is. Képzett és vitakész társaság esetében bonyolultabb eljárást választhatunk, újonnan összejött vagy nehézkesebben beszélő csoport esetében pedig olyan egyszerűbb megoldást, amelynél igennel-nemmel vagy éppen kiválasztásos megoldással is bekapcsolódhat bárki a nézetek cseréjébe. A hallgatóság szintjének a vizsgálata azonban semmiképpen sem eredményezheti azt, hogy csupán ezen tényező alapján tegyük kizárólagossá készlettarunkban az előadásos módszert. Nincsen ugyanis olyan egyszerű és alacsony szinten álló csoport, amelynél - megfelelő fogalmazásu indítással és megfelelően kiválasztott témával - ne alkalmazhatnánk valamilyen aktivizáló

módszert, és fordítva, a jelenlevők semmilyen magas színvonalra sem indokolhatja, hogy teljesen passzivitásra készítsük a résztvevőket, gondolván, hogy ők az aktivizálás segítségével is mindent jól értenek.

4. Végül meghatározza a módszert még a foglalkozásvezető egyénisége. Aki a technikához ért, eleve könnyedén szemléltet, akinek művészi hajlamai vannak, sok mindent bemutatthat, a jó vitázó legszívesebben vitát provokál. Vannak azonban általánosan érvényes szempontok, amelyeket minden felnőttoktatónak ismernie és követnie kell. Ezek egyrészt az alkalmazott módszer sajátosságaiból adódnak, másrészt az adott helyzetből. Mindkettőre ismét adunk egy feleletválasztásos lehetőséget, hogy közösen keressük meg a lehető legjobb megoldást.

Az első esetben azt kell eldöntenünk, "mi a vitavezetői magatartás legfőbb szabálya?"

1. Logikus kérdéseivel lépésről lépésre irányítja a téma kifejtését; vagy
2. Legfőbb feladatának tekinti, hogy a házigazda figyelmességével megőrizze a türelmes, megértő légkört; vagy
3. Határozott állásfoglalásával az első pillanattól megmutatja a helyes megoldást; vagy
4. "Munkavezető" jelleggel akkor avatkozik a vitába, ha az világos célmegjelölés ellenére is megakad, vagy végleg téves irányba fut; vagy



5. Méltányol minden megnyilvánulást és óvakodik attól, hogy bárkit megbántson vita közben vagy a végén azáltal, hogy határozottan állást foglal egy nézet mellett.

A második problémakör arról szól, "mi a teendő egy vitában, ha érzékeli ugyan, hogy a résztvevők tévesen vélekednek egy "kényes kérdésről", de ezt nem mondják ki?" /Közismert, hogy egy helyzet nem a foglalkozásvezető, hanem az érdekelt hallgatóság oldaláról szokott elsősorban kényes lenni! Ezt azonban a foglalkozásvezetőnek pontosan kell érzékelnie./

1. A többenél is alaposabban ismerteti a helyes álláspontot.
2. Nem foglalkozik az adott kérdéssel, mivel hasznosabbnak látszik a közös területek erősítése.
3. Gondosan vigyáz arra, hogy néhány ember zavaros véleménye ne keverje meg a többiek fejét, ezért külön beszél velük.
4. Személytelenül, de élesen maga fogalmazza meg a problémát, majd elemzi annak valós, de hibás irányba kinövő magvát.
5. Egyenesen, őszintén rákérdez az érdekeltekre.
6. Megkísérli "kiprovokálni" az eltérő véleményt s ezután érvel.
7. Ugy érvel, hogy abban kimondatlanul is válaszol a "rázós" kérdésre.

Mindkét felelet-sorban a 4-es az optimális válasz. Elképzelhető persze más változat is, főként a vezető és a csoport kapcsolatától függően.

/A kapott vélemények közt néhány joggal utalt arra, hogy az ilyen problémák megválaszolása csak feltételezetten lehet jó, hiszen egy megoldás alkalmazhatóságát nagy mértékben befolyásolja, hogy kik a vita résztvevői, milyen nézeteik vannak a szóbanforgó kérdésről, a vitának milyen előzményei voltak, és még számos más tényező, amelynek figyelmen kívül hagyása önkényessé teheti döntésünket. Mindez azonban csak azt huzta alá, amit az előadók kezdettől fogva hangsúlyoztak: a módszereket alkotó módon kell kezelni, kiválasztani és alkalmazni, mert enélkül a legjobb módszerrel is az ellenkező hatást érhetjük el./

### III. Néhány aktivizáló módszer ismertetése

A bemutatott táblázat /2o3. oldal 1/b. melléklet/ a teljesség igénye nélkül, azt kívánja érzékeltetni, hogyan alakul a résztvevők aktivitása az egyes módszerek alkalmazásakor. Az előadói, bemutatói módszereknél a hatás kizárólag egyirányú. Kérdés és vélemény nem segíti munkájában a foglalkozásvezetőt, az előadót. - A beszélgetés gyakran csak a vezető és a csoport egésze között alakul ki, hasonlóan a konzultációhoz. - Megnövekszik az aktivitás, sőt még az ismeretek forrása is a kis csoportokra bontás esetében. Így pl. a méhkasnál, az esetmódszernél mindenki elmondhatja és többnyire el is mondja a véleményét.

Az aktivizáló módszereket három nagyobb csoportra bonthatjuk; az egyikbe a kérdező módszerek, a másikba a vitatechnikák, a harmadikba az ugynevezett szimulációs módszerek tartoznak. Ez utóbbiak egy-egy konkrét helyzetet "szimulálnak" azzal a céllal, hogy a résztvevők számára konkréttá s ezért könnyebben érthetővé, egyuttal élettel telivé válják az adott elvi kérdés.

A kérdező módszerek közül megemlítjük az interju-módszert, az agytrösztöt és a kerekasztal-vitát, és a parlamenti módszert. A vitatechnikák közül a méhkest /vagy 66-os módszert/, az impulzus-módszert, a fórumot, a panel-vitát, a pódium-vitát, a szakaszos vitát, az ankétot, az ötletcsiholást. A szimulációs módszerek közül kiemeljük a feleletválasztást, az esetmódszert és a szerepjátékot.

Az interju egy szakember megkérdezése valamely meghatározott témakörön belül adódó problémákról. Lehet előzetesen írásban kérni kérdéseket, de azokat helyben, alkalmilag is rögtönözhetik a jelenlévők. Elevenebbé válik azonban a kérdés és felelet váltása, ha az előzetesen összegyűjtött kérdéseket egyvalaki teszi fel a csoport nevében, mindjárt rendszerezve is. Könnyebben indul meg a spontán kérdezés is, ha ilyen kérdésekkel indíthatunk, s nem kell várni az első megszólalóra. Az interju sikere természetesen a jól megválasztott vendégtől függ: válaszainak érdekessége és sulya elevenítheti a kérdező kedvet, az érdektelen, felületes vagy a lényegét következetesen megkerülő válaszok elkedvetleníthetik a kérdezőket.

Az agytörőszet tulajdonképp az előzőnek a változata, az-  
zal a különbséggel, hogy a kérdések 4-5 szakember felé irányul-  
nak. Velük lehetővé válik a problémák sokoldalú megközelítése.  
Ehhez persze ajánlatos a különböző szakmát képviselő szakembe-  
rek meghívása. A módszert Angliában dolgozták ki, elsősorban  
a BBC-rádiónál. A szakértőknek egy ugynevezett "kérdező-mes-  
ter" teszi fel a kérdéseket; ő olvassa fel a beérkező cédulá-  
kat, és ő választja meg, hogy melyikre kitől kér feleletet.  
Ő a közönség képviselője, ezért nemcsak szót ad, hanem rész-  
kérdéseket is feltesz, ha nem kielégítő a válasz, sőt vitát  
provokál, ha úgy érzi, hogy ellentmondás van a feleletekben.  
Egy-egy vélemény megfogalmazására mindössze 2-3 percet ad,  
hiszen az érdeklődők nem előadásokat várnak, hanem pergő vi-  
tát, mely a téma problematikus elemeit dolgozza fel.

A hallgatóság a kérdések előreküldésén kívül gyakorla-  
tilag nem tesz mást, csak figyel. De közben elsajátíthatja,  
hogyan kell egy problémát sokoldalúan megközelíteni, külön-  
böző vonatkozásait számításba venni. Megtanulhatja azt is,  
hogy egy probléma kapcsán esetleg több mérvadó vélemény le-  
hetséges; hogy közülük melyik ad legtöbbet a vitához, melyik  
csak részfelismeréseket vagy jól hangzó, de megtévesztő érve-  
ket, annak megítéléséhez intenzív figyelmet kell tanusítania,  
és közben a szakértőkkel együtt gondolkodni, és keresni a vá-  
laszok korrekcióját, szintézisét.

A kerekasztal-vita e módszerrel annyiban rokon, hogy a  
néhány főt kitevő szakértő csoport vitáját nagyobb létszámu  
laikus közönség hallgatja, s közben joga van a vita menetét

kérdésekkel befolyásolni. A különbség annyi, hogy itt a vita áll a módszer központjában, s a kérdések mellékesek, alkalmiak. A módszer célja egy problémakör elemzése - szakértők részvételével. Az agytrösztnél viszont a hallgatóság kérdései irányítják a szakértők válaszait, s ha közben szakértői vita bontakozik ki, az csak mellékterméke a kérdésekre adott válaszoknak.

A parlamentáris módszer ugyancsak angol eredetű. Benne az angol parlament szokása szerint a "szónokot" bárki felállásával megszakíthatja, s néhány mondat keretében kérdést tehet fel, kifogást emelhet. Az előadó köteles akár mondat közben is megvárni ezt, és utána a mondottakra azonnal reagálva folytathatja mondanivalóját. A cél az, hogy ne hagyjuk a konzultációs kérdéseket az előadás utánra; addig elfakulnak, elfelejtődnek vagy éppen az időhiány miatt maradnak el. Így minden probléma az eredeti összefüggésben marad meg, s az előadó is jól tájékozódik arról, hogy miként követik őt a résztvevők. /Ezt a módszert előadás közben ki is próbáltuk./

A méhkás vagy másképp 66-os módszer célja egy előadás hallgatóinál az előzetes tájékozottság vagy a megértés ellenőrzése, az előadó megállapításaival kapcsolatosan a vélemények gyors összegyűjtése. Hozzájárulhat a résztvevők hangulatának oldásához, közvetlenebbé válásához, különösen akkor, ha már az első percben alkalmazzuk. Ilyenkor a foglalkozásvezető nagyon világos, érthető kérdést tesz fel és megkéri hallgatóit, hogy pl. hatos csoportban vagy valamilyen más, ésszerű bontásban alakítsák ki véleményüket a kérdésről. Ezt azután néhány mondatban hangosan tolmácsolják a csoportok alkalmi vezetői,

és ezt a foglalkozásvezető felírja a táblára. A továbbiakban vagy ebből indítja előadását vagy menet közben, következetesen reagál a mondottakra. Esetleg nyomban vitát indít, és előadását csak mintegy zárszóként mondja el. A méhkas elnevezés azzal a kis zsongással függ össze, amely a rövid, 2-3 perces megbeszélés során támad, és amely egyben a hangulat felengedését is jelzi. Egyébként a 66-os elnevezés onnan ered, hogy 6 fő 6 percig beszél meg az eldöntendő kérdést egy csoportban.

Az impulzus-módszer ugyancsak az előadáshoz kapcsolódik. Abból a felismerésből származik, hogy a hosszabb előadás kifárasztja a hallgatók figyelmét, másrészt nem ad alkalmat a közben felmerült gondolatok, kérdések megbeszélésére; az előadás utáni konzultációra ugyanis ennek többségét elfelejtjük, vagy kedvünk nem lesz már a felvetésükre.

Az impulzus-módszer a hagyományos terjedelmű előadást 3-4 részre bontja, és 15-20 percet szán egy-egy rész kifejtésére. Az előadás szakaszai közé azonban vitát iktat: az adott probléma megbeszélését. Így 15-20 percnyi előadást mindig ugyanennyi terjedelmű megbeszélés követ. Az előadás és megbeszélés váltakozása kevésbé fáraszt, s mire a figyelem ellankadna, vagy a beszélgetés iránya mellékvágányra térne /ami tulajdonképp szintén a figyelemösszpontosítás gyengülésére vezethető vissza/ a módszer-váltás új impulzust, ösztönzést ad a téma továbbvitelére. Az impulzus-módszer nem kíván több időt, mint a hosszabb előadás és a hozzá csatlakozó konzultáció. De jóval élénkebb lesz, a vita jobban koncentrálódik egy-egy probléma köré /nem

az egész előadáshoz kell hozzászólni/, és az előadás fejezetei is jobban elkülönülnek egymástól, világosabb lesz tehát a gondolatmenet tagolása. Az előadó többször is értesülhet arról az előadás folyamán, hogy milyen hatást váltottak ki a szavai, és így a következő előadásos periódusban visszatérhet a meg nem értett megállapításokra, és új érvekkel, példákkal egészítheti ki azokat, vagy cáfolhatja a vita közben felbukkanó tévedéseket. Így előadása hatékonyabb lehet, mint a szokásos módon felépített előadásoknál. Vigyázni kell természetesen, hogy a beszélgetés mindig a tárgynál maradjon, s ne térjen rá az előadás későbbi részeinek problémáira; ez összekeverné a téma logikai rendjét, s a problémák tisztázása helyett csak fokozná azok bonyolultságát.

A fórum már nem előadáshoz kapcsolódó vita. Alapját két szakember beszélgetése képezi olyan kérdésről, amelyben eltér a véleményük. Vitájukhoz a hallgatók is hozzászólhatnak, és közbeszólásaikkal, kérdéseikkel az általuk kívánt irányba terelhetik a beszélgetést. Lényege tehát egy szűkebbkörű és egy nagyobb csoport vitájának egysége, amelyben a kettő szervesen kapcsolódik egymáshoz, egymást kiegészítve.

A panel-vita az előbbi továbbfejlesztése: azzal az eltéréssel, hogy a vitát a hallgatók köréből kijelölt, illetve felkért csoport - mintegy 4-5 fő - kezdi meg, és a többi résztvevő csak egy bizonyos idő eltelte után, a főbb álláspontok kialakulása után kapcsolódik a vitába. A vitához nem hívnak külön szakértőket - mint az előbbinél -, de van vezetője, akinek a feladata, hogy rendszerezze az elhangzott megállapításokat, és

így bocsássa azokat általános vitára.

A pódium-vita ugyanez, de szakértőkkel, akiknek az a feladatuk, hogy vázolják fel a témában lehetséges főbb nézeteket, mutassák be azok ellentmondásait, problémáit és ösztönnözzék hallgatóikat arra, hogy tapasztalataikkal, gondolataikkal és javaslataikkal fejlesszék tovább azokat.

A szakaszos vitában a sorrend fordított: a laikusok vitáját követi a szakértők vitája. Ez utóbbi tehát értékeli, elrendezi és kiegészíti az általános vitát, mégpedig problémakörönkénti váltakozásban. /Tehát nem az általános vita befejezésekor kéri fel a szakértőket véleménynyilvánításra, hanem egy-egy részlet megbeszélése után./ A vitavezető előbb összegyűjti és elrendezi a résztvevők segítségével a vitapontokat, majd azokat egymás után exponálva, vitát indít, és a problémák "szakaszos", azaz kétlépcsős megbeszélése után az egészet összefoglalja.

Az ankét egy könyv, egy film, egy színmű stb. vagy egy probléma vitája, egy szakértőnek vagy egy erre a feladatra felkészült laikusnak a rövidebb vitaindító előadásával. Célja a közös élmény vagy közös tapasztalat alapján a vélemények szembevetése és ezen keresztül a mű, illetve a probléma elemzése. A bevezető feladata a problematikusabb részek kiemelésével a vitának olyan előkészítést adni, hogy abban már kezdettől világossá váljanak a főbb erővonalak, összefüggések és az eldöntendő problémák. Az ankét menetének célszerűsége érdekében az ankétot erre vállalkozó személlyel vezetni is kell; ez lehetőleg ne legyen azonos a vitaindító előadást tartó személlyel.



A bevezető előadásnak 20-25 percnél tovább nem szabad tartania. Ellenkező esetben a vita feltétlenül veszít erejéből, élénkségéből, különösen akkor, ha ez a bevezető maga akarja a szembenálló nézetek értékelését elvégezni, s a problémákat megoldani. Amennyiben tekintélyes szakember tartja ezt az előadást, várható, hogy hallgatói nem szállnak szembe a véleményével, inkább elhallgatják mondanivalójukat. Ilymódon sikeres vitát nem lehet rendezni.

Nem szabad elfeledkezni arról, hogy a vitának nemcsak a vitás nézetek tisztázása lehet a feladata, hanem a résztvevőkben élő vélemények felszínre hozása, megszólaltatása, az álláspontok megvédésére, bizonyítására való ösztönzés, vagyis a vélemények elmélyítése. Megtörténhet, hogy egy vita nem tud eljutni a problémák tisztázásához, megoldásához; ettől még jó lehet a vita. De ha a résztvevők megmaradnak véleményük felszínes megfogalmazásánál, nem jutnak el annak felismeréséhez, hogy a problémák megoldása érdekében elmélyültebben kell vizsgálgatniuk, akkor a vita rossz, még ha különben helyes szentenciákat is mondott el benne valaki. /Pl. a vitavezető vagy az előadó./

Az ötletcsiholás egy megoldandó gyakorlati probléma gyors megbeszélésére szolgál. A megbeszélés kezdetén senki sem tudja még a megoldást, azt a helyszínen megfogalmazott ötletekből közösen kell kidolgozni. Célja a szokványos megoldások elkerülése, túlhaladása. Legfeljebb tíz-egynéhány résztvevővel lehet megrendezni, hiszen egymást váltva mindenkinek aktív módon kell hozzájárulnia az eredmény eléréséhez.

A tanácskozás vezetője röviden ismerteti a szűk körre korlátozott problémát, annak gyakorlati jelentőségét, amelyet tapasztalatból a résztvevőknek is ismerniük kell. Ezután 20-40 percet szánnak az ötletek összegyűjtésére. A módszer sajátossága szerint nem kidolgozott, még csak nem is megfontolt és bizonyítottan jó javaslatokat kell tenni, hanem mindenkinek mindazt el kell mondania a témáról, ami eszébe jut, aminek megvalósítására, alkalmazására csak egy kis remény is mutatkozik. Minden hozzászólásban lehet ilyenkor olyan elem, mely előbbre viheti a közös munkát. Legalább a megközelítésnek újszerű módja, egy tényező szerepének a felismerése, a javaslatokban fellelhető összefüggések megfogalmazása. Az önmagukban esetleg használhatatlan, sőt olykor nyilvánvalóan rossz javaslatokból azonban kollektív együttműködéssel összeállhat a megoldás képe. A vezető feladata, hogy teljesen szabad légkört teremtsen, eltüntessen minden feszélyezettséget, és természetessé tegye, hogy még a nevetségesnek ható vélemények is megfogalmazódhassanak. A tanácskozásnak ebben az első szakaszában még senkinek sincs joga arra, hogy kritikai észrevételt tegyen az elhangzott javaslatokról. Módosítani azonban lehet, sőt kell is, mert ez a kooperáció sajátossága. A beszélgetés e légkörében a résztvevők egymást ösztönözhetik jobbnál jobb gondolatok kifejtésére és a végső konstruktív javaslat közös kidolgozására.

A beszélgetés második felében a felírt javaslatokat csoportosítják és értékelik, majd megpróbálnak levonni belőlük valamilyen következtetést. Lehet, hogy az eredmény elégtelen lesz a probléma gyakorlati megoldásához. Az ötletcsiholás akkor sem

eredménytelen, mert sok olyan javaslatot hozhat felszínre, amelyeknek a figyelembevétele nélkül a problémamegoldás kidolgozása lehetetlen, s amelyeket esetleg a csoportos vita nélkül még ezzel megbízott szakemberek sem tudtak volna összegyűjteni, legalábbis ily rövid idő alatt. A módszer célja tulajdonképpen az, hogy valamilyen eljárás tökéletesítése előtt összegyűjtse a megfontolásra érdemes lehetőségeket, és azokból válassza ki a lehető legjobbat. /Tehát ne a többi lehetőségtől függetlenül ragaszkodjék egyhez./

A feleletválasztásos módszert külön nem kell ismertetnünk, hiszen foglalkozásunkon háromszor is bemutattuk.

Az esetmódszernek több fajtája is lehetséges. A szakirodalom a legegyszerűbbként tartja számon az esetpéldát. Itt a vezető olyan konkrét probléma-helyzetet ismertet, amelynek csak egyfajta megoldása lehetséges. A résztvevők 5-6 fős csoportokban keresik a megoldást, ha lehetséges az irodalom felhasználásával. Az esettanulmány már összetett, több részes feladatot tartalmaz. Megoldásához információkért is fordulhatnak a résztvevők a vezetőhöz, és eközben új ismereteket szereznek. A kialakított megoldások táblára kerülnek, eredményét pedig a vezető értékeli.

A szerepjáték gyakran kiegészítője az esetmódszernek. Az írásban kiadott helyzet megismerése után a csoport elosztja a szerepeket, és most már kinek-kinek a kapott szerepe szempontjából kell végiggondolnia a helyzetet és keresnie a helyes állásfoglalást. A csoportok munkája után rendszerint akadnak vállalkozók, akik most már a csoport előtt fejtik ki az adott

"funkcióból" a véleményüket, elmondják állásfoglalásukat. A nagy csoportnak ezután természetesen nem arról kell vitát indítania, ki hogyan "játszott", mert ez esetben nem színjátásról, hanem egy oktatási módszer felhasználásáról van szó. A vezető dolga itt a következő: megfogalmazza az életből vett esetet és megtervezi a szerepeket. Erről néhány szó instrukciót ad. Felkéri a kiscsoportok tagjai közül a legaktívabbakat a közös vita lefolytatására, majd szót ad nekik. Végül összefoglalja a vitát - amelyhez szót adhat a panel-vitaként szerepjátékot folytatók megfigyelőinek, a foglalkozás többi résztvevőjének - és ő is állást foglal.

IzELITŐNKET azzal a gondolattal szeretnénk zárni, hogy nincs "monomódszer". Egyetlen módszerről sem állapíthatjuk meg azt, hogy az az egyedül üdvöztető eljárás. Érdemes azonban változtatatosan dolgozni, és keresni azt a formát, amely a tartalomnak, céljainknak és az adott helyzetnek a leginkább megfelel.

/Az előadás végén a Nyári Egyetem hallgatói kipróbálhatták az esettanulmánnyal kapcsolat szerepjátékot. A feltételezés az volt, hogy egy járási székhelyen, egy nagyközségben megüresedik a művelődési ház igazgatói állása. A meghirdetett pályázatra heten jelentkeznek, különféle képzettségű, tapasztalatu, életkoru emberek. Figyelembe véve a róluk kapott részletesebb információt, el kell dönteni, melyikük a legalkalmasabb a feladatra. A döntést ugyan személyes megismerésük nélkül kell meghozni, mégis alkalmas lehet ez a vita az emberi tényezők alaposabb megvitatására, a pályára való alkalmasság meghatározására.

A szerepjáték résztvevői egy feltételezett értekezletre ültek össze. Egyikük vállalta a tanácselnök, másik a párttitkár, a harmadik a tsz-elnök, a negyedik az iskolaigazgató, az ötödik a népművelési felügyelő, a hatodik pedig a KISZ képviselőjének a szerepét. Rendkívül tanulságos volt a különböző nézőpontok szembesítése s a különböző javaslatok indoklása. A vitába ezután a többiek is bekapcsolódhattak, mintha tanácstagként hallgatták volna meg az érdekelt szervezetek képviselőinek vitáját./

A TUDOMÁNYOS KONCEPCIÓ ÉS SZERKEZET  
PROBLÉMÁJA A FELNŐTTKÉPZÉS ELMÉLETÉBEN

Világviszonylatban szemlélve a felnőttképzés elmélete a történelmi, kulturális és társadalmi különbségek ellenére is néhány alapvető kérdést vet fel, melyek egységesek egész modern világunkban. Ezek a kérdések szerintem a következők:

1. Az integritás problémája az embernél mint a felnőttképzés alanyáról;
2. A felnőttképzés tudományos elméletének problémája a történelmiség és korszerű törekvések kontextusában;
3. A felnőttképzés kádereivel szemben támasztható nevelési és társadalmi szükségletek, az elmélet és gyakorlat egysége;
4. A tanulás expanziója mint a korszerű felnőttképzés elméletének didaktikai problémája.

A fenti kérdések mindegyike lehetne nem csak vizsgálódás, hanem nyilvános tudományos kutatás tárgya is. A felnőttképzés elméletének tudományos koncepciója a maga specifikumával és irányítottságával kivételes jelentőséggel bír az egész kérdéskomplexumot illetően, de különösen a felnőttoktatás kádereinek kiképzésében. Mindenekelőtt az andragógia tudományának tudományos megalapozottságától függ a felnőttképzés szakembereinek arculata és szakmai szintje, tudományos

és funkcionális, elméleti és gyakorlati képzettsége. Ezt a kérdést a felnőttképzés elméletének tudományos megfogalmazásától függően ma különbözőképpen közelítik meg. Jelenleg alapvetően öt különböző elméleti irányzatot, öt koncepciót különböztethetünk meg:

1. szocio - pedagógiai,
2. filozófiai - pedagógiai,
3. kulturológiai,
4. andragológiai és
5. andragógiai koncepciót.

### Szocio-pedagógiai koncepció

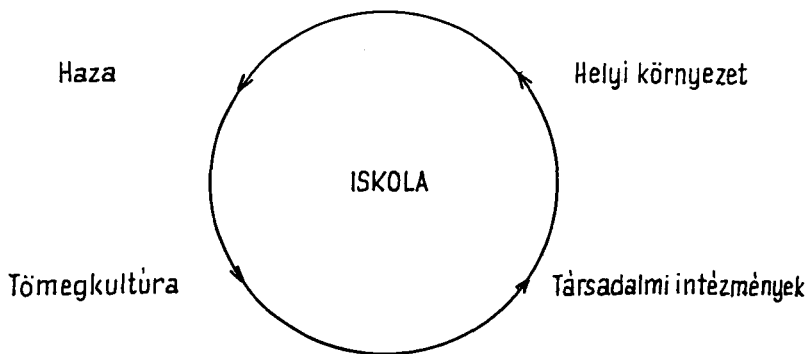
A szocio-pedagógiai koncepció, mely legnagyobb hagyományokra Lengyelországban tekinthet vissza /feltalálója Helena Radlinska, az elmélet a harmincas években készült/ két célt lát a felnőttoktatás előtt: a "profilaktikus" és a "kompenzációs" célt. Tudományos kutatását is ily módon osztja.

Az oktatás profilaktikus funkciója, csakugy mint az a gyógyászatban van, a "potenciális fenyegetés közömbösítése" nevelési eszközökkel, tehát a társadalmi magatartásban jelentkező deviációk elosztatása, megsemmisítése, tekintet nélkül arra, hogy ez a deviáció milyen formában jelentkezik - kábítószerfogyasztás, alkoholizmus, bűnözés. E szerint

a szabad idő megszervezése a műszaki tevékenység és a szórakoztatás révén elsőrendű "megelőző" szerepet nyer, azaz a szocializálás formáját ölti.

A felnőttképzés "kompenzációs" szerepe Dr.Wronzynsky szerint, aki Lengyelországban a korszerű szociálpedagógia legsajátosabb képviselője, a "gyógyítás pedagógiája" azaz az ember szociális viselkedésében beállott elferdülések kiküszöbölése oktató-nevelő eszközökkel, melynek folytán a szabad idő megszervezése itt is elsődleges szerephez jut, és az elidegenedés megszüntetőjének jellegével bír.

A szociálpedagógia a jelzett oktató-nevelő tevékenység központjának az iskolát tekinti, mely a legszélesebb társadalmi közösség, a helyi környezet, tömegkultúra és társadalmi intézmények szükségletei felé tárul ki. Tehát a felnőttképzés szakembereinek kiképzését is a fenti szükségletek koordinátái határozzák meg /Ryszard Wronzynsky: Wprowadzenie Do pedagogiki społecznej.Warszawa, 1966/.





### Filozófiai - pedagógiai koncepció

A filozófiai - pedagógiai koncepció, amely a leghonossabb a Német SzK-ban /a bochumi egyetemen/, a hagyományos pedagógiai rendszertanból indul ki, a klasszikus német pedagógiából, melynek szerkezetét a következő tudományágak képviselik: általános pedagógia, összehasonlító pedagógia, iskolai pedagógia, neveléslélektan és a gyakorlati pedagógia két alapvető területe, a felnőttképzés és a szakképzés. A felnőttképzés elmélete tehát csupán az un. gyakorlati pedagógia egyik területe. Egyetlen újdonság a felnőttképzés megjelenése mint különleges tevékenység a pedagógiai tanulmányterületek összességében. Eszerint a pedagógiai tanulmányterületek hagyományos modellje képezi a felnőttképzés szakemberei kiképzésének eszmei és elméleti alapját is. Így a felnőttképzés elmélete nem jelentkezik külön tudományként.

### Kulturológiai koncepció

A kulturológiai koncepció legfejlettebb a Szovjetunióban és Magyarországon. A szabad felnőttképzés eszméjén alapszik, mely az un. népművelési munkában transzformálódik, amelyben igen jelentős hangsúlyt kap az ember szocializálása, nevelése, a személyiségformálás. Mint tudományrendszer egye-síti az ismereteket a politikai gazdaságtan, szociológia, andragógia, a tömegkommunikáció elmélete és a felnőttképzés módszertana területéről. Ez képezi a népművelési szakemberek kiképzésének elméleti alapjait is.

Amint a fentiekből kitűnik, a tanulmányi anyag szerves részét képezi az andragógia is, azaz meghatározott andragógiai ismeret, függetlenül attól, hogy az a "felnőttek nevelése" rendszerében vagy a felnőttképzés módszertanában kapott-e helyet. Mint olyan, nem képez önálló tudományos rendszert.

### Az andragológiai koncepció

A tudományok rendszerében az andragológia nem különbözik lényeges vonásaiban az andragógiai koncepciótól, illetve kiemeli az andragológiának mint alapvető tudománynak viszonylagos tudományos önállóságát /az andragógiával ellentétben, amely alkalmazott-normatív tudomány/, míg tanulmányi szempontból eklektikusan egyesíti az andragógiai és szociális - pedagógiai irányzatot, azaz a felnőttképzést, a közösségi élet fejlesztését, és a szociális - nevelőmunkát. A felforrult tevékenységek hagyományos formában jelentkeznek:

a/ felnőttképző intézményekben folyó munkaként /népi szabadegyetemek kollégiumi és esti iskolás típusai, oktatási és közösségi központok, közoktatási szervezetek/;

b/ szociális-nevelő intézmények tevékenységeként.

Elméleti és tanulmányi szempontból szélesebb körét és legteljesebb kidolgozottságát Hollandiában az amsterdami egyetemen nyerte /Dr.Ten Have/.

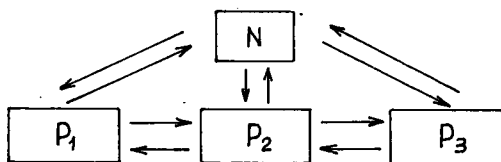
### Andragógiai koncepció

Az andragógiai irányzat a felnőttképzés elméletében kiemeli az andragógia viszonylagos önállóságát tudományos és

tanulmányi szempontból egyaránt. A felnőttek vizsgálatakor alapvetően antropológiai elvekből indul ki, sajátosan fejlesztve a felnőttképzés filozófiai, szociológiai, lélektani és oktatáselméleti összetevőit. Erre alapozza az andragógia tudományos rendszertanát is. A teljes személyiség korlátlanul kifejezésre jutva képezi a felnőttképzés alanyát, és az így felfogott felnőttképzés az andragógia tárgya.

Mivel az andragógiai koncepció képezi a felnőttképzés jugoszláv elméletében az uralkodó irányzatot, hosszabban időzünk annak részletesebb tudományos kifejtésénél.

Ismert tapasztalati és tudományos igazság, hogy a nevelésben mint általánosságban /N/ három különlegesség differenciálódik /P/: a gyermek, az ifju és a felnőtt. Ezeket a viszonyokat a neveléstudomány, a pedagógia is kimutatta: gyermeknevelés /P<sub>1</sub>/, ifjúságnevelés /P<sub>2</sub>/ és felnőttek nevelése /P<sub>3</sub>/, amit következőképpen ábrázolhatunk:



Mint a három különlegesség - P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub> - jelentkezhethet általánosság alsóbb szintjeként is, mivel tudományos szerkezetükön belül sikerült kialakítaniuk saját általánossági jegeiket. Ezt egész határozottan állíthatjuk a pedagógiáról /P<sub>1</sub>/ és az andragógiáról /P<sub>3</sub>/, míg az ifjúságnevelés /P<sub>2</sub>/ még mindig nem rendelkezik a neveléselemlében teljesebb

tudományos kidolgozottsággal.

A fentiekből következik, hogy az andragógia mint tudományos különlegesség jelentkezik a neveléstudományban, saját szerkezeti elemekkel /tudományos ágazatokkal/, ami azt jelzi, hogy kifejlesztette, kiépítette funkcionális kapcsolatait az általánosság vonalán is /a nevelésselmélethez viszonyítva/ és a különleges vonalán is /tudományos ágazatai viszonylatában/. Ugyanilyen mértékben kiépítette kapcsolatait a rokon - és határtudományokkal, különösen a szociológiával és lélektannal. Így biztosította az önálló tudomány még egy jellemző jegyét - helyét a tudományok rendszerében.

### Az andragógiai tudományos rendszere

- A struktúra kérdése -

Mivel az előzőek alapján leszögezhetjük, hogy az andragógia viszonylag önálló és különálló tudomány jellegével bír a neveléstudományi rendszerben, időszerűen vetődik fel tudományos szerkezetének, illetve tudományos rendszerének kérdése. Kiindulópontunk azoknak a kritériumoknak a megállapítása, melyek alapján kialakíthatjuk az andragógiának mint tudományos rendszernek alkatát.

### A kritérium problémája

Az andragógia tudományos felosztási kritériumának, ill. tudományos struktúrája kialakításának /az egyes ágazatok rendszerezésének/ vizsgálatakor szerintünk az andragógia alapvető felosztásából kell kiindulnunk: az általánosság szintjé-

ből - az alapvető és alkalmazott - normatív andragógiai ágazatokból, mert ezek keretében jutnak érvényre a különböző metodológiai kritériumok.

Az alapvető andragógiai ágazatok az általánosság kritériumaiból indulnak ki, melyek érvényesülnek más alapvető tudományokban is, pl. a klasszifikációs analógon kritériuma /általános andragógia, általános módszertan/ és a történelmi - összevető projekció kritériuma /az andragógia története, összevető andragógia/. Az általános és alapvető, azaz a tartós értékű igazság kutatásával magasabb rendű általánosítások szintjén maradnak, ill. az általánosság magasabb fokán. Ezek szerint az általánosság foka, függetlenül attól, hogy az az andragógiai jelenségek bevezető vagy történelmi megformálója-e, alapvető kritériuma marad az andragógia bázikus ágazatai meghatározásának.

Az alkalmazott - normatív ágazatok /katonai, penológiai, szociális és ipari andragógiai, különleges metodikák/ az andragógiai jelenségeknek a különlegesség, ill. az általánosság alsó szintjén való általánosításával más kritériumokból indulnak ki belső rendszerük kiépítésében. Am tudományos elismerését, legalább is nálunk, még nem nyerte el az a kritérium.

Az andragógia mint tudomány viszonylag rövid rendszertani, azaz tudományos rendszerre történő fejlődése során a klasszifikációs - analógon és a történelmi - összevető projekció kritériuma mellett eddig még négy kritérium, ill. alap

jutott kifejezésre, melyeken az andragógia tudományos rendszere fejlődik ki.

Az első /uralkodó és vitathatatlan/ kritérium abból indul ki, hogy létezik a kutatás különleges tárgya, a felnőttképzés, ill. ennek az oktató - nevelő folyamatnak különleges törvényszerűségei, melyeken kiépülhet egy andragógiai ágazat. Ezek szerint az oktató - nevelő munka különleges törvényszerűségei feltételezik a kutatás külön tárgyát, ezzel pedig az egyes andragógiai ágazatok kialakulását. Ezen az elven alapszik nagyrészt nálunk is négy ágazat: ipari andragógia, szociális andragógia, katonai andragógia és a penológiai andragógia.

A második kritérium az andragógiai ágazat kialakulásának feltételét a szociális csoportokban látja. Szemléletében a szociális csoportot nem rétegnek, szegmentumnak tekinti, hanem funkciójában. Példát erre a családi andragógiában találunk, és nem egyedi esetként az andragógia rendszerében /Dr. Ogrizovic, Mihajlo: Az andragógia problémái. Zágráb, 1963./, hanem tényleges kísérletként az elmélet objektívizálására /Dr. Savicevic, Dusan: Életre nevelés a családban. Belgrád, 1967./. Ha ezt a kritériumot magunkévá tennénk, úgy beszélünk kellene a "háziasszony" andragógiáról, a "közéleti munka" andragógiáról stb. Nyilvánvaló, hogy a szülőkkel folyó oktató-nevelő munkában nem mutathatunk ki különleges törvényszerűségeket, különösen ha figyelembe vesszük a köztük lévő óriási különbségeket. Az ilyen munka specifikuma kétségtelenül

az oktatás tartalmában található, mely magában foglalja a pedagógiai - lélektani ismeretektől a gyermekgondozásig terjedő ismereteket. Ez pedig szerintem nem lehet alapja és meghatározója a családi andragógiának mint különálló tudományos ágazatnak.

A harmadik kritérium az oktatás és nevelés tartalmát veszi alapul az andragógia külön ágazatának kialakításához. Pl. hallani "orvostudományi" andragógiáról mint tudományágról, de közegészségügyi népművelést kell értenünk rajta. Könnyen megállapítható, hogy itt is különleges oktatási tartalmakról van szó /higiénia, étkezés, betegápolás/, melyek azonban nem feltételezik új, különleges oktató - nevelő tevékenység tudományos megalapozását, mint ahogy azt pl. az általános pedagógiai és lélektani ismeretek megkövetelik. Az andragógia tudományos rendszere kiépítése szempontjából tehát ez a kritérium is helytelen.

A negyedik kritérium a szociális környezet típusaiból indul ki az andragógiai ágazat kialakításakor. Pl. a "rurális" andragógia tárgya a falusi lakosság oktatása és nevelése. Nem nehéz felfedni itt sem a kritérium gyöngé pontját, mert a falut statikusan szemléli, mint valami archaikus szociológiai jelenséget. Ennek mintájára jelentkezni kellene az "urbánus" andragógiának is.

Szemmel látható, hogy az ismertetett kritériumok, kivéve az elsőt, az andragógia mint tudomány szélsőséges atomizálását idézik elő. Kiegyenlítik az egyes kézikönyveket

vagy monográfiákat a tudományágazati rendszerező kísérletekkel, ami közvetlenül az andragógia mint tudomány önmegetagadásához vezet. De amikor ezekről a szélsőségekről beszélünk, figyelembe kell vennünk, hogy az andragógia fiatal tudomány nálunk is és világviszonylatban is. A tudományos éretlenség, ezzel együtt a megszerzett stabilitás egy tudományon belül, kedvez az elkalandozásoknak, elhajlásoknak.

### Az andragógia tudományos rendszerének szerkezete

Ha az andragógia tudományos rendszerének kialakításához alapul az első kritériumot vesszük, azaz egy szerteágazó andragógiai nevelési gyakorlatot, amelyen belül az oktató-nevelő munka differenciált törvényszerűségei uralkodnak, de ugyanakkor tekintettel vagyunk az andragógiai tudományok mai fejlettségére, az andragógia tudományos rendszerének szerkezetét a következő tudományágak képezhetik:

1. A z á l t a l á n o s a n d r a g ó g i a , amely megállapítja az andragógiai nevelési gyakorlat általános törvényszerűségeit, meghatározza a felnőttek oktatásának és nevelésének általános problémáit, beleértve a kutatás problémáit is.

2. A z a n d r a g ó g i a t ö r t é n e t e /általános és nemzeti/, mely kimutatja az andragógiai tudományok és nevelési gyakorlat fejlődéstörvényeit.

3. A z ö s s z e v e t ő a n d r a g ó g i a , mely a különböző andragógiai nevelési rendszerek összehasonlító



tanulmányozását végzi a különböző államokban, megállapítja fejlődésük meghatározó tényezőit, elsősorban szem előtt tartva az általános, különleges és egyedi egységét.

4. K ü l ö n l e g e s a n d r a g ó g i á k, melyek a különleges andragógiai nevelési területeken észlelt törvényszerűségeket állapítják meg. Ezek a következők:

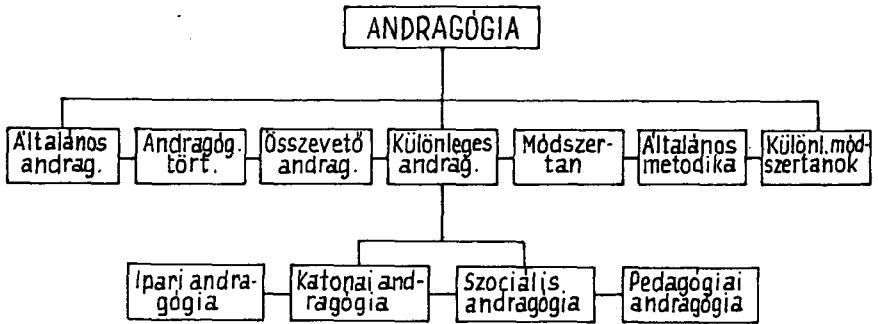
- a/ ipari andragógia,
- b/ katonai andragógia,
- c/ szociális andragógia /nevelési -  
gyógyászati és gerontológiai  
működési területtel/
- d/ penológiai andragógia.

5. A z a n d r a g ó g i a i k u t a t á s m ó d -  
s z e r t a n a , amely megállapítja a kutatási módszereket és eszközöket az andragógiában.

6. A f e l n ő t t k é p z é s á l t a l á n o s  
m ó d s z e r t a n a , amely megállapítja a felnőttekkel folyó oktató-nevelő munka alapvető jellemvonásait.

7. K ü l ö n l e g e s m ó d s z e r t a n o k,  
amelyek az egyes oktató-nevelő területek didaktikai követelményrendszerének konkretizációját képezik.

## Az andragógiai ágazatok rendszere



Szerintünk az andragógiai ágazatok fenti rendszere megfelel mind az andragógiai nevelési gyakorlat jelenlegi fejlődési szintjének, mind elméletének. Ezt bizonyítja számos szakmunka az andragógia története, az általános, ipari, katonai, szociális és penológiai andragógia területéről. Ezek alapján a fenti klasszifikáció az andragógiai tudomány és nevelési gyakorlat jelenlegi helyzetét tükrözi.

### Az andragógia kapcsolata más tudományokkal

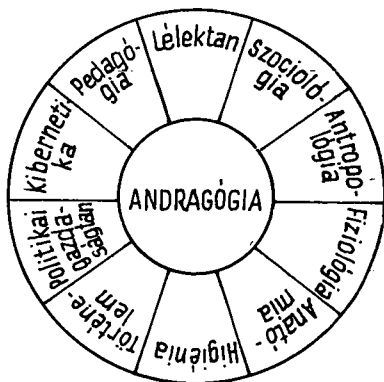
Az andragógia /relatív értelemben vett/ tudományos függetlensége ellenére nem zárja ki, sőt logikusan magától értetődővé teszi kapcsolatát más tudományterületekkel.

Mint társadalomtudomány, azaz olyan tudomány, amely tanulmányozás tárgyává az emberi társadalom egyik jelenségét, funkcióját, a társadalmi élet egyik megjelenési formáját teszi, az andragógia igen szoros kapcsolatot tart a szociológiával. A szociológia kutatási eredményei nélkül nem oldhatná meg sok sajátos tudományos problémáját. Mindenekelőtt nem

jelölhetné ki a felnőttképzés célját és feladatát, nem oldhatná meg az oktatás és nevelés tartalmának problémáját.

A neveléstudomány részeként az andragógia legszorosabb kapcsolatban a pedagógiával van, mert a pedagógiai és andragógiai jelenségek elméletben és gyakorlatban egyaránt kölcsönös kapcsolatban vannak. Gyakran azonos vagy hasonló problémákba ütköznek, melyeket közös erőfeszítéssel könnyebben elháríthatnak. Ezen felül az andragógia nagyrészt a pedagógiából veszi eredetét, ezért érthető, hogy a pedagógiában észlelt sok tudományos megoldás nagy hatással van az andragógiára is.

Az andragógia mint a felnőttek oktatásának és nevelésének tudománya, kapcsolatot tart azokkal a tudományokkal is, amelyek a felnőttek lélektani és fiziológiai-anatómiai tulajdonságait vizsgálják, tehát a lélektannal /fejlődéslélektan, társadalom-pszichológia és munkalélektan/, az antropológiával, fiziológiával, anatómiával és higiéniával /mun-



kahigiénia, mentális higiénia/. Azon törvényszerűségek alapján, amelyekhez a felsorolt tudományok jutnak, formálja az andragógia is a maga tudományos törvényszerűségeit.

Az andragógiai nevelési gyakorlat és elmélet történeti alakulásának tanulmányozásából logikusan következik a társadalom politikai, gazdasági és művelődési története ismeretének szükségessége. Ezért természetes, hogy az andragógia szoros kapcsolatban áll a történelemmel /politikai és művelődéstörténet/ és a politikai gazdaságtannal, az utóbbi időben pedig egyre jobban a kibernetikával és matematikával is.

Az andragógia dialektikus kapcsolata más tudományokkal a legdiszkrétebb formában sem tagadja saját önállóságát. Ezzel csak ki akarja emelni saját kutatási tárgya összetettségét és kényes voltát, valamint az általános és sajátos tudományos fejlődés dialektikus voltát.

### Következtetés

A különböző történelmi-művelődési és tudományos feltételek mint elsődleges meghatározó tényezők következményeként a felnőttképzés elmélete világunk tudományos jelenségeként különböző alkotóelemekből alakult ki, azaz különböző irányzatok és koncepciók érvényesülését tükrözi. Így a tanulmányozás tárgyát illetően is különbségek mutatkoznak, amelyek ennek ellenére egységes fókuszuk: a felnőttek oktatására irányulnak.

Az itt ismertetett koncepciók közül meggyőződésünk szerint az andragógiai és andragológiai ért el magas tudományos fejlődési fokot önálló tudomány szintjén jelentkezve. Mint ilyenek tág teret biztosítottak saját tudományos fejlődésüknek, amely lehetővé teszi az andragógia /andragológia/ számára a tudományos kapcsolatok kiépítését és fejlesztését mind a neveléstudomány, mint magasabb szintű általánosság, mind pedig saját alkotó elemei, azaz ágazatai felé. Természetes az is, hogy az andragógia és andragológia, mivel különbözik tanulmányi tárgyuk, nem rendelkezik és nem is rendelkezhet azonos tudományos szerkezeti rendszerrel, ám az alapvetően nem is különbözik. Jelenleg tudományos-alkati szempontból a különbségek kevésbé kifejezettek, mint koncepció szempontjából. A további fejlődés során kétségtelenül világosabban fognak jelentkezni a tudományos-alkati különbségek is.

A többi tudományos koncepció /a szociális-pedagógiai, filozófiai-pedagógiai és kulturológiai/ kisebb teret biztosítanak a felnőttképzés elméletének megfogalmazására, azaz hagyományos értelemben véve a pedagógiai tudományok rendszerén belül különálló ágazattá fejlesztésre. Ilyen helyzetben a felnőttképzés elmélete elsősorban alkalmazott tudományos ágazatként szerveződött, ill. feltevéseire mindig az általános pedagógiában és oktatáselméletben keresett magyarázatot anélkül, hogy maga törekedett volna a bázikus kérdések felderítésére.

### Alapvető irodalom

1. Darinskij, A.V.: Die pedagogischen Forschungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung in der USSR.  
Internationales Jahrbuch 1971 der Erwachsenenbildung, Heidelberg, Quelle Meyer Verlag, 1971.
2. Enckevort, G.van: Strukturen und Probleme der Erwachsenenbildung in der Nederland. Erwachsenenbildung, Osnabrück, A.Fromm, 1972,2.
3. Durkó Mátyás: Felnőttnevelés és népművelés.  
Tankönyvkiadó, 1968.
4. Symposium von Hochschullehrern der Erwachsenenbildung, 20.bis 22.
5. Turoş, Lucjan: Wyrowadzenie do andragogiki. Warszawa, PWN,1972.
6. Wojciechowski, Kazimierz: Wychowanie Dorostych. Warsawa, Ossolineum, 1966.
7. Wronzynsky, Ryszard: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa, PWN, 1966.

Jean-Marie Moeckli:

## FOLYAMATOS NEVELÉS, KULTURÁLIS KEZDEMÉNYEZÉS ÉS KULTURÁLIS DEMOKRÁCIA

Szándékom nem az, hogy előadást tartsak Önöknek, hanem az, hogy néhány ötletet és tényt mutassak be, amelyhez hasznos vita kapcsolódhat. Sietek hozzátenni, hogy nem akarok igazságokat és recepteket adni, hanem egyszerűen meg akarom Önökkel ismertetni gondolataimat a demokráciáról és kulturáról, és elmondani, mi hogyan próbáljuk a gyakorlatban megvalósítani azokat a gondolatokat, amelyeket a szívünkön viselünk. Ne tekintsek tehát a mondanivalómat elméleti értekezésnek, hanem egyrésztől beszámolóknak a munkánkról, másrésztől egy szerény összegező tevékenység megnyilvánulásának.

Beszámolómm két részre tagolódik: az elsőben azt a felfogást mutatom be, amelyet néhány nyugat-európai ország javasolt és az UNESCO is támogatott /lásd a Kormányközi Konferencia kapcsolatát az európai művelődéspolitikával, Helsinki, 1972./; a második részben olyan gyakorlatból vett példákat mutatok be, amelyek remélhetőleg jobban megvilágítják ezeknek a felfogásoknak a természetét.

### A demokráciáról

Először is meg kell jegyezni, hogy ennek a tárgynak a vizsgálata az emberi tevékenység minden területét érinti; kettőt

idézek közülük, melyeknek érinthetetlensége teljesnek látszott, és amelyek most komoly vitát váltanak ki: a gazdasági célszerűség a fejlődés szemszögéből nézve és a kultúra. A demokráciáról folyó vita egyszerre az eredménye és az oka is annak az igénynek, amely újra meg akarja határozni azokat a fogalmakat, amelyek eddig a legbiztosabbnak látszottak a nyugati társadalomban. Kevés az idő, hogy elmondjam, hogyan jött létre, hogyan fejlődött ki ez a vita. Csak a legfontosabb pontját idézem: az 1968-as májusi tömegmegmozdulást. Akkor pár hét alatt az eszméknek olyan forrongása alakult ki, amilyen azóta egyszer sem. Így pl. a demokráciát mélységeiben követelték. Feltűnt, hogy a régi gyakorlatból örökölt demokratikus struktúra nem volt képes megoldani a súlyos problémák egész sorát mint pl: mindenkinek valóságos részvételét a hatalom gyakorlásában; egy türehetetlen demokratikus elkülönülés kialakulását: továbbá a külföldi munkások problémáit; a fogyasztásnak az élet értelmévé válását; azután az iskolát mint a rendszer ujratermelésének eszközét; az egyenlőtlenséget férfi és nő között; a fajelméletet, az elmaradottságot, a környezetrombolást stb. Mind több polgár ismeri fel, hogy többé nem tud úgy élni, hogy ne tiltakozna az ilyen igazságtalanságok ellen, amelyek szörnyűnek látszanak előtte.

Ismerjük az első világháborút követő nagy válság megoldásait, amelyeket a fasizmus támogatott és, amelyeket a végletekig hajszolt, az a fasizmus, amely a demokrácia ellen mozgósított és a demokráciát tette meg minden bajok okozójá-



nak. Ma semmi ehhez hasonlóról nincs szó. A demokrácia kritikája a demokrácia nevében történik, azt kívánja, hogy a demokrácia meritse ki teljesen önmagát, és legyen társadalmi. A legaktívabb mozgalmak többsége a szocializmusra hivatkozik; meg vagyok győződve arról, hogy ez lényegi változásként fog szerepelni a XX. század történetében.

Ha közelebbről vizsgáljuk a nyugati demokráciák működését, szembetűnő az a távolság, amely elválasztja az adott közösséget attól a helytől, ahol az őrá vonatkozó határozatok születnek. Vagy a demokrácia gyakorlata nem éppen azon az igényen nyugszik, hogy a közösség maga hozza az őt illető döntéseket? Ez az igény feltételez, tehát egy többszintes politikai strukturát, a szintek közül mindegyik maga hozhatja a megfelelő döntéseket. Ezzel a politikai primaissal, amely a falutól vagy a városnegyedtől egészen a nemzetig megy a járásokon és a megyéken keresztül, - legalábbis elvben - a szövetségi államokban találkozhatunk, de meg kell állapítani, hogy ha működik is e gépezet a választásokban például, csak nagyon ritkán és egyre kevésbé működik a kulturális szektorban. Pedig a kultúra fejezi ki legmélyebben az egyént, egy csoport, egy közösség személyiségét, tehát itt kell a legnagyobb erőt kifejteni, ha az önkormányzatot és önrendelkezést akarjuk támogatni.

A kulturális hatalmak ujraelosztására kell törekednünk; egy közösség nem tudná magát igazán kifejezni, ha nem ő maga a gazdája művelődéspolitikájának. Ez az igény nincs ellentmondásban egy nemzeti művelődéspolitikával; a nemzeti

közösség különböző szintjeinek folytonos koncentrációjából adódó eredményként kell jelentkeznie és ez a koncentráció már fontos értékű kulturális gyakorlat, mert a kommunikáción alapszik.

### A kulturáról

A kulturáról itt nem hagyományos és szűk értelmében beszélek; tehát nem csak a szépművészet, az irodalom és a zene legjobb műveinek gyűjtőnévét, és nem csak a kulturális örökség elmélyült ismeretét jelenti. Azt jelenti, amivel az ember kiegészítette a természetet, amit beleolvasztott, az egyén vagy egy csoport magatartásformáinak, attitűdjeinek összességét, egybefoglalva így a társadalmat és a politikát. Ebből a nézőpontból a művelt ember tehát az, aki kritikai állásponttal ismeri azt a társadalmat, amelyben él, és aki ennek a tudásnak következtében tisztán lát, önálló és képes a cselekvésre.

### A művelődéspolitikáról

A nyugati demokráciák művelődéspolitikájára egészen a közelmúltig az volt jellemző, hogy nem volt művelődéspolitikájuk, vagy az minden esetre nem volt határozott; a kultúrát hagyományos és szűk értelemben fogadták el, mint tisztán egyént: egyedül az egyén dolga, hogy művelje magát, és az államnak nincs más teendője, mint támogatni egyes intézményeket /muzeumokat, színházakat, könyvtárakat, stb./ az egyének szolgálatában. Látnivaló, hogy a politika e hiánya nem más, mint rejtett politika.

Az első világháború végével az iskola demokratizálásának nyomán kialakult a kultúra demokratizálásának fogalma. Arról volt és van szó még ma is, hogy megengedik a tömegnek, hogy hozzájusson a kultúra nagy műveihez, és hogy hozzáférhetővé tegyék ez utóbbit a tömegek számára. Ennek a kettős függőleges mozgásnak dicséretreméltó célja volt; a kultúra ugyan az elit műve, amely ezt egyedül használja fel, de a tömegnek is joga van ehhez a kultúrához. Ez a fogalom - amint látjuk - még mindig egy hagyományos és szűk kultúraértelmezésen nyugszik. A kultúra demokratizálásának politikája általában a kulturális intézmények bizonyos decentralizációjaként jelentkezik /pl: a Művelődési Házaik Franciaországban/, és olyan próbálkozások formájában, hogy idevonzzanak minden társadalmi osztályt.

Tanulságos a kulturpolitika bukása. Elvileg a bukás azzal magyarázható, hogy itt egy társadalmi osztálynak többé-kevésbé olyan kultúrát akartak adni, ami nem övé, az átértelt kultúrát egy tanult kultúrával akarták helyettesíteni, az egyik társadalmi osztályra egy másik társadalmi osztály kultúráját akarták erőltetni.

Ezt a bukást legkeményebben azok érezték meg, akik tudatára ébredtek, hogy ebben az esetben nem lehet ideig-óráig tartó intézkedésekkel túllépni a kudarcon; a kultúrát most már úgy kell felfogni mint alapot, amely feltételezi a demokráciát, és tudomásul kell venni a tényt, hogy a demokrácia összeegyeztethetetlen a kultúrával, akkor nincs értelme a gyakorlatának.

A kultura demokratizálásnak bukásán csakis a kulturális demokráciával lehet tullepni.

A kulturális politika demokráciája abban jelentkezik, hogy a kulturával kapcsolatos döntések jogának újraosztására kell törekedni, azért, hogy a csoportok és közösségek önmaguk hozzassák meg a kulturát illető döntéseket, hogy az egyes csoportokhoz közelebb kerüljön a döntés hatalma. Más szavakkal, az államnak nem az a dolga, hogy decentralizáljon és terjesszen egy kulturát, hanem az, hogy elősegítse: minden csoport és közösség maga határozhassa meg és valósíthassa meg a kulturáját, az államnak pedig biztosítania kell a kulturális önrendelkezés módjait, mint ahogy a politikai, gazdasági, és oktatási önrendelkezést is. Ez nem a kulturális szétesséssel, hanem a csoportok és közösségek folyamatos koncentrációjával egyenlő, amely a felismert különbözőségekből és egyenlőségekből adódik.

#### A kulturális demokrácia módjai

Kettőt kell közülük idézni, amelyek - majd meglátjuk - ugyanannak a problémának két arculatát adják.

A permanens nevelés új felfogás, de egyre inkább úgy mutatkozik, mint az egyetlen igazán hatásos módszer nagy távlatban az oktatási stratégiában. A permanens oktatás első dimenziója ismert és régi: az ember egész élete folyamán tanul; az ismeretek gyors elévülése a változó világban, az alkalmazás mobilitása, a technika rendkívüli kiterjedése elvárják a tanulástól, hogy állandó legyen. A lezárt osztályok

ideje elmult, az iskolakötelezettség évei a képzésnek csak egy részét adják. El kell tehát képzelni egy olyan iskola-rendszert, amely ezzel számol, és az ember rendelkezésére áll egész élete folyamán; a felnőttek oktatása - többé-kevésbé - a tanulmányi hiányosságok bepótlására az oktatás építményének alkotóeleme lett ugyanugy, mint az iskolakötelezettség; ez utóbbinak alapjaiban kell megváltoznia, nem fejeződhet be az iskolakötelezettség elmúlásával, fel kell készítenie a gyermeket, hogy többet tanuljon, mint amennyit tanítanak neki, lehetővé kell tenni számára az önképzés módjait. Sőt ezeken túl, a permanens oktatásnak támogatnia kell az iskola előtti oktatást, a szülők oktatását és ezen túl helyére kell tennie a harmadik korosztály oktatásának eszközeit. A permanens oktatásnak ez az első dimenziója az ember életében a vertikális egyesítést adja.

A permanens oktatás második dimenziója horizontális egyesítést ad, vagyis az ember évei, napjai minden pillanatának egyesítését. Az iskola többé nem egyetlen helye az oktatásnak; igaz, hogy mindig is fontos, gyakran elsődleges szerepet szántak a családnak a nevelésben, de a technológiai szükségletek lecsökkentették ezt a követelést a jótékony óhajok szintjére. Pedig a vizsgálatok tömege bizonyítja, hogy a gyerekek szociokulturális származása döntő befolyással van iskolai eredményeikre; a család nevelőszerepe tehát lényeges, éppugy mint az utcáé, a barátoké, a tömegközli

eszközöké. Egy másik szempontból a nevelés nemcsak a tanórán folyik, hanem a játék, a szórakozás óráiban, sportolás közben is, vasárnap éppugy, mint hét közben, a szünidőben éppugy, mint a munka folyamán. Hogy a nevelés itt kifejezett, ott meg rejtett, nem változtat a lényegen, hat a gyerekre, azután a felnőttekre. Más szavakkal, a nevelésnek nincs külön kitüntetett helye, és az iskola csak egy a többi közül, ahol a gyerekből ember válik, néha rosszabbul, mint máshol. A permanens nevelésnek ezzel számolnia kell, és olyan nevelési stratégiát kell kidolgoznia, amely mindenkinek megengedi, hogy legjobban használjon ki minden pillanatot és helyzetet; ez az iskolán kívüli nevelés jelentőségében jelentkezik. Napjaink életének legnyugtalanítóbb jelensége pontosan az a mintegy teljes megkülönböztetés, amit az élet különböző pillanatai között tesznek, üzemi, otthoni ember, hétköznapi, vasárnapi ember, a munkaidő, a szabadság embere; hétköznapi életünk, de egész életünk is fel van szeletelve; az ember nem ura többé önmagának. Éppen a permanens nevelés szándéka, hogy visszaadja ennek a szétszabdalt embernek saját egységét, miközben megpróbál nevelő értéket adni különböző cselekedeteinek.

Pillanatnyilag a permanens nevelés csak fogalom, tervnek is alig mondható; itt-ott megpróbálkoznak az oktatás különböző fázisaiban a permanens nevelésnek megfelelő jellemzőket bevezetni. Természetesen a legkevésbé intézményesített szektorok azok, amelyek erre a legalkalmasabbak: az előis-

kola, a felnőttek oktatása, az iskolán kívüli képzés, a kulturális tevékenységek. De éppen itt vannak olyan töredékek, amelyeket nagyon nehéz egységbe gyűjteni és elmondhatjuk, hogy a permenens nevelés kísérlete igazán akkor kezdődik, amikor egy egész terület összes nevelési, társadalmi és kulturális összetevője hosszútávú gyakorlatba kezd.

A permenens nevelés napjaink kulcsfogalma; még nem hatásos, de már számos tervet és megvalósítást táplál és úgy is hát, mint a jelenlegi társadalom hiányosságainak és az iskolai struktúra hibáinak feltárója.

### Szocio - kulturális kezdeményezés

Ez a második a kulturális demokrácia megvalósításának módjai közül. Közvetlenül az új felfogásnak az eredménye, és választ ad azoknak, akik egy megfelelő művelődéspolitikai megteremtésén fáradoznak. A kultúra demokratizálódásának csődje bőségesen mutatja egy új kulturális "pedagógia" szükségességét; most már nyilvánvalóvá vált, hogy nem elég szembeállítani az embert a legszebb művekkel; a kultúra viselkedésformák összesége, és a viselkedésformák szintjén kell cselekedni, hogy a kultúra elfogadtatásában sikereket érjünk el; a kultúra társadalmi jelenség, kommunikáció olyannyira, hogy a kulturális megközelítés csak csoportban és közösségen belül lehetséges; a kultúra végül olyan cselekvés amelynek eredményeként maga a kultúra épül. Ebből született a szocio-kulturális kezdeményezés, amely egyszerre módja és célja a művelődéspolitikának.

A szocio-kulturális kezdeményezés tehát globális kulturális stratégia, amely támogatni igyekszik a felelősségvállalást egy közösség életmódjáért és gondolkodásmódjáért. A szocio-kulturális kezdeményezésnek már sok tapasztalata van; szám-bavételük és leírásuk nem könnyű dolog, mert gyakran tájé-koztató jelleggel zajlanak le, és sokszor változnak módoza-taik miatt, ami egyébként természetes, mert természetükhöz tartozik. De azért néhány országban vagy legalábbis néhány városban vagy megyében elkezdtek már lerajzolni e tényeket a kultúra térképére; a tudományos értékelések folyamatban vannak, hogy megállapítsák ezeknek az intézkedéseknek a va-lódi erejét.

A permenens nevelés és a szocio - kulturális kezdeményezés. mint fogalmak sok közös pontot mutatnak, amint látjuk; meg-erősíthetjük, hogy ugyanannak a problémának két megközeli-téséről, ugyanannak a stratégiának két hathatós változatá-ról van szó. Mind a kettő az egyének és csoportok autonómi-áját igyekszik biztosítani, mind a kettő meg akarja szabadi-tani az egyéneket és a csoportokat mindenfajta kényszertől, amelyek feltételhez kötik szabadságukat.

#### Felnőttoktatás és szocio - kulturális kezdeményezés

A leírt szemszögből a felnőtt októnak vagy andragógusnak és a szocio- kulturális kezdeményezőnek, szervezőnek nagyon közeli funkcióik vannak. Abban különböznek, hogy a felnőtt oktató leggyakrabban egy intézményben dolgozik, ahol igyekez-nek átültetni az emberekbe az ismereteket. De azért, bár ez



fontos feladat, mégsem lehet lényeginek tekinteni; ha igaz is az, hogy az andragógus átadja saját ismereteit a felnőtteknek, pl. egy idegen nyelv vagy politikai gazdaságtan vonatkozásában, valójában sokkal fontosabb feladata van, nevezetesen az, hogy átadja a felnőtteknek azokat a módszereket, amelyek segítségével egyedül tanulhatnak, vagy legalább kiválaszthatják azt, amit tanulni akarnak, és ahogyan tanulni akarnak. Más szavakkal az andragógus célja a rábizott felnőttek önképzésének kialakítása. Nincs tehát annyira messze a szervezéstől, akinek a feladata az egyének és csoportok kritikai szellemének fejlesztése és önállóságuk támogatása. Mind a ketten - andragógus és szervező - szó szerint mások szolgálatában állnak; mind a kettőnek horizontális, nem hierarchikus kapcsolatokat kell tartania csoportjával, mind a kettőnek végeredményben arra kell törekednie, hogy fölöslegessé tegye magát. Ahogy az andragógusnak tudnia kell, hogy a tanulás folyamata nem az oktatóhoz, hanem az oktatotthoz tartozik, ugyanugy a szervezőnek sem szabad rákényszeríteni csoportjára az elveit, módszereit, hanem mindenkiben a személyes gondolatok fejlődését és saját viselkedésformáit kell támogatnia. Azt vehetjük tehát észre, hogy az andragógus a tartalomra alapozza működését, míg a szervező a módszerre; de a cél ugyanaz. Ezzel tehát számolni kell, amikor megindítjuk képzésüket.

## Két kísérlet a kulturális demokráciáról

Sietek közölni, hogy a két kísérletnek, amit most leírok, nem tulajdonítok irányadó értéket, és nem követendő példaként idézem őket. Több más példát is idézhetnék, jelentősebbeket, előrehaladottabbakat. E két kísérlet egyetlen előnye, hogy átéltem és megszoktam őket, olyannyira, hogy könnyebben fogok megfelelni a pontosságnak.

### Önkéntes szervezők képzése

Egy Szabadegyetemről van szó, amely kb. 60 helysége terjeszti ki működését egy főleg mezőgazdasági - de éppugy ipari - megyében, esti tanfolyamok formájában. Ez a megye - Jura - Bern többségében németajku kantonjának francia nyelvű része; földrajzilag nagyon tagolt, és benne egy féltve őrzött községi önkormányzat írja elő a decentralizációt. A tanfolyamok programjának megszervezése nehéz a székhely számára, mert nem ismerik a lakosok valódi szükségleteit. Elvben minden faluban van egy összekötő és egy helyi szervező. Egy találkozót szerveztek az összekötők számára, ahol a jurai Szabadegyetem felelősei megkérdezték tőlük, mit várnak az egyetemtől, mire van szükségük, hogy jobban elláthassák feladatukat a helységükben; a válasz nem azonnal jött; sőt, több találkozót kellett szervezni, hogy a helyi összekötők világosan ki tudják fejezni igényeiket a képzésre. Meg kell jegyezni, hogy a felelősöknek tilos volt javaslatokat tenni, hogy az érintett

összekötők befolyás nélkül gondolkodhassanak.

### Milyen legyen a képzés?

Amikor a helyi összekötők már biztonsággal kifejezték, hogy mire van szükségük, meg kellett határozniuk ennek a képzésnek a természetét. Ez nem volt könnyű dolog. Számos gyűlést tartottak az év folyamán, ahol tíz és husz közötti létszám jött össze, itt a felelősök még nem léptek közbe, ebben a kutatásban csak a résztvevők kérdésére adtak tanácsokat. Az előkészület folyamán a résztvevők szükségét érezték annak, hogy vitatkozzanak felnőttnevelői szerepükről, a felnőttnevelésről, a kulturáról alkotott felfogásukról, szabadegyetemük működéséről, a falujuk lakosságával való kapcsolatukról. Más szóval, komoly vizsgálódásba kezdtek, aminek a lelkiismeretes munka és a motivációk megerősödése lett az eredménye. Olyannyira, hogy a kifejezett képzési program megkezdése előtt az önképzés mélységéig jutottak el.

Egy kezdeti időpontban a szervezők csoportja arra a következtetésre jutott, hogy a következő területeken van szükségük képzésre: felnőtt pszichológia, a csoportok dinamikája, kifejezés és kommunikáció, a szükségletek elemzése. Majd rájöttek, hogy nincs elég idejük arra - mind teljesen önkéntesek voltak -, hogy e négy szektorban megfelelő ismereteket szerezzenek, így azt a területet választották, amely a legfontosabbnak látszott, a kifejezés és kommunikáció szektorát. A Szabadegyetem felelőseivel és szakértőivel együttműködésben kidolgoztak egy részletes programot /lásd függelék/

megadva a résztvevőknek minden szabadságot a program kialakításához és változtatásához.

### Önkormányzat és önképzés

A képzést kétszer 15 résztvevővel kezdték el. Még korai lenne eldönteni, sikerült-e: ez csak akkor lesz lehetséges, amikor tények igazolják az igyekezetet a falvakban. De azt már lehet szögezni, hogy a képzésre való felkészülés nagyszerű képzést jelentett, amely visszahatott már a jurai Szabadegyetemre és főleg a résztvevőkre: szabadon gondolkodtak, választottak, így képzésük még hatásosabb lett. Végül a résztvevőtől elvárhatjuk majd, hogy olyan aktivitást alakítsanak ki, amely elismeri és támogatja falujuk felnőttjeinek szabadságát, és - felfogásuk szerint - éppen ez a fő célja minden kulturális tevékenységnek.

### Együttműködés

Felkészülésük kezdetétől fogva a jurai Szabadegyetem szervezői szükségét érezték, hogy szorosan együttműködjenek a két másik szocio- kulturális szerv helyi összekötőivel, a Fogyasztók Szövetségével -, amely a nők jogait védi a kereskedelmi szektorban - és a Szülők Iskolájával - amely segítséget nyújt a családoknak nevelői tevékenységük ellátásában. A három szervezet szervezőinek közös céljaik és rokon módszereik vannak. Ennek a képzésnek nagyon jó eredményeket kell elérnie a falvak életében, ahol a szervezés hatásos bázisait hozhatja létre.

## Szervező csoportok a falvakban

Ez a kísérlet ugyanabban a megyében zajlik, ahol a szervezők képzése; a megalakulás útján lévő intézményt támogatja a jurai Kulturális Központ, amely igyekszik elősegíteni Jura globális szocio - kulturális fejlődését.

A meghatározott cél a jurai falvakban szervezőcsoportok létrehozása, amelyeknek fel kell mérni a helység lakosságának kulturális igényét, és megteremteni a szükséges feltételeket az igények kielégítésére. Nem volt szó a kísérletnek ebben a szakaszában arról, hogy Jura mind a 150 kisvárosában és falujában dolgozzanak, hanem megelégedtek kb. 15 faluval. Az előrehaladás - mint látni fogjuk - körültekintő volt, 3 szakaszban zajlott le, nagyjában 3 év alatt.

### 1.év: kulturális felajánlás

A szervezés folyamatának megkezdésére a jurai Kulturális Központ /CCJ/ először egy 6 játékfilmből álló szakaszt mutatott be minden faluban /300 ezer lakos/, a filmeket különös gondal válogatták ki; egyfajta filmklubot hoztak így létre. Három feltételt szabtak meg előre: egy helyi összekötő, egy helység és a község anyagi hozzájárulása.

Mindegyik kis, speciálisan kialakított filmklub vezetőjének gyorsan be kellett mutatni a filmet és megindítani a vitát a vetítés után. A vita különös jelentőségű lett a felelősök számára; nem arra törekedtek, hogy szakértők módjára a vita a filmről magáról és formai elemeiről szóljon, csak azt akar-

ták, hogy a film valamilyen vitát keltsen, hogy az emberek kifejezzék magukat, mindjárt kommunikációba lépjenek egymással. Olyannyira, hogy amikor az akció sikerrel járt, mindenféle vita kialakult, néha olyan is, aminek semmi köze sem volt a filmhez, hanem a résztvevők mindennapi életét érintette, és meglepetéssel tapasztalták, hogy az egyik falu emberei az első alkalommal olyan közös problémákról vitatkoztak, mint az iskola vagy a helyi érdekű vasut. Természetesen az eredmények nem voltak mindenütt pozitívak, és néhány helyen a kommunikáció nem is jött létre, ami elég lett volna annak bizonyítására, hogy az akció megérte a fáradságot.

## 2. év: Önállóság kezdete

A második gyakorlat alkalmával a résztvevők előre összejöttek, és elfogadták a filmklub gyakorlati vezetését: szervezés, sorrend, helyi kapcsolatok, kassza stb.; de mindenekelőtt ők maguk választották a filmeket, amelyeket látni akartak; ez mind fontos előrelépést jelentett a kialakulóban lévő helyi csoport önállósága felé.

A vitáknak ugyanaz volt a céljuk, mint az első évben, azzal a különbséggel, hogy a szervezőnek a falu kulturális tevékenységéről kellett vitákat provokálni, azért, hogy az emberek figyelembe vegyék: a következő évben nekik kell egyedül vállalniuk a kulturális szervezést. Röviden, a szervezőnek valóságos helyi szervezőcsoport létrejöttét kellett támoogatnia, amely majd átveszi az ő szerepét. Ez a szakasz különböző sikerrel zajlott le; egyes helyeken a szervezőcso-

portok azonnal megalakultak, máshol a résztvevők nem alkottak ilyen csoportot. De összességében az eredmény mégis kielégítő volt.

### 3.év: kulturális önállóság gyakorlata

Amikor ezek a sorok íródnak, ez a harmadik szakasz már javában folyik. A helységek többségében a szervezőcsoportok már több összejövetelt szántak a falu kulturális igényeinek felmérésére. Egyes helyeken elhatározták, folytatják a filmklubot: kérdés itt, hogy ezek a csoportok valóban önállóak-e, hiszen csak a megelőző kulturális felajánlást reprodukálják. Máshol a szervezőcsoportok a színházat, a 8 mm-es filmet, a történelmet, a demográfiát, a fazeakasságot stb. választották. Néhány csoport már olyan határozottan végzi munkáját, hogy valóságos kis helyi kulturális központokká váltak, a különböző jellegű tevékenységek egész sorával. Egy, ezek közül a csoportok közül önállóságát odáig vitte, hogy nem fogadta el a CCJ anyagi támogatását, félve, hogy ez megbéklyózná szabadságát.

Tul korai még rendszert kidolgozni, és sok kérdés maradt megválaszolatlanul, nem tudjuk pl. hogy ezek a helyi csoportok ellenállnak-e majd a nehézségeknek, vagy sikerül-e megőrizniük az önkormányzat egyéni és közösségi szellemét, amelyben születtek. Mindazonáltal megállapíthatjuk, hogy a falvakban kielégítő erők vannak a városok "imperializmusa" ellen; megvan a biztosíték, hogy a decentralizációra és önkormányzatra alapozott művelődéspolitika lehetséges.

Vannak fontos problémák, melyek a szervezők tapasztalatának elterjesztéséhez és képzéséhez kötődnek, nem számítva pl. az anyagi nehézségeket. De ezek a kérdések annál is inkább könnyen kapnak majd választ, mert az érdekelt lakosság tudatában lesz kulturális jogainak, és csoportokat tud létre hozni a politikai hatalommal szemben.

### Összefoglalás

Összefoglalva az eddigieket, csak arra utalok, ami ellentmondásnak hathat a kulturális demokrácia és megvalósítása között. A kulturális demokrácia pozitív értelemben utópia, ugyanugy, mint a nagy politikai vagy nevelési eszmék Platon-tól Rabelaisig vagy Rousseauig, tehát szörnyen nagyratörő. Megvalósítása pedig végtelenül szerény lehet, és lépésről lépésre, embertől emberig történhet, hogy ne mondjam, összegződő erőkkkel, hozzáférhető emberi jelleget adva neki és mindenkit bátorítva, hogy csatlakozzék hozzá.



## Függelék

Jurai Szabadegyetem

Fogyasztók Szövetsége Francia Svájcban, Jura szekció

Szülők Iskolájának Jurai Szövetsége

### Szervezők képzése

#### BTVÉZETÉS

Célok: a szervezeteink megyei és helyi felelőseinek  
szervezett tanfolyamok céljai:

- egyrészt kiképezni őket a kifejezés és kommunikáció technikájában;
- másrészt érzékennyé tenni őket a csoportjelenségekre;

Módszertan: e kettős cél elérésére minden képzési  
ülésszakot két részre bontanak:

- az első részt a kifejezés és kommunikáció "vezető" témájának szánják;
- a második részt a csoportjelenségek elemzése teszi ki. Ebből a szemszögből különböző munkahelyzeteket feltételeznek, hogy bemutassák az interperszonális kapcsolatokat a csoporton belül.

#### PROGRAM

Első ülés /egy szombat délelőtt/

Téma /TH/: a kommunikáció sémája. A munka általános  
tervének bemutatása. Vita a programról.

Csoportjelenség /PG/: vita egy beszámoló után

## 2. ülés /2 óra/

TH: Az információ torzulásai, átalakulása

A kommunikáció nehézségei

PG: Egy problémára összpontosított tanulmányozás

## 3. ülés /2 óra/

PH: Az információ tartalmának elemzése

Szövegelemzés

Az elemzés kritikája

Az elemzés módszere

PG: Vezetési jelenségek, a szervező szerepe

## 4. ülés /2 óra/

TH: Nyelvi jelenségek /az első ülésszakok feljegyzései és szövegei alapján/

PG: Mint a 3. ülés

## 5. ülés /1 nap, szombat, kb. 6 óra/

TH: Minden résztvevő egy választott témáról beszámolót tart

Információ, majd vita

A beszámolók tartalmának és nyelvezetének elemzése

PG: Csoporttagozódás

A csoport érlelődése

## 6. ülés /2 óra/

TH: Beszámoló /lásd 5. ülés/ szerkezeti szempontból

Beszámoló terve

A 7.ülésre témák választása és kiosztása

PG: Felelősségtudat a csoportban

## 7. ülés /2 óra/

TH: A választott témák bemutatása /lásd 6. ülés/

Alapadatok alapján beszámolók kidolgozásának mód-  
szere /rádió- vagy TV műsor, újságok, magazinok,  
plakátok stb./

PG: A "beszélgetés" rejtett tartalma

## 8. 9. 10. ülés /mind 2 óra/

A kifejezés és kommunikáció más módjai /a résztvevők  
választása alapján/:

- plakát, bejelentés - audiovizuális montázs - film  
/mozi vagy TV/

## 11. ülés /2 óra/

TH: Tanulmányi nap előkészítése /12.ülés/

A csoporttartalom, szervezők, változatok stb. vá-  
lasztása

PG: A kreativitás módjai, döntések

## 12. ülés /1 nap, szombat, kb. 6 óra/

TH: A 11. ülés döntései szerint

PG: A képzési tanfolyam általános elemzése, értékelése.

A 11. és 12. ülés nyilvános ülés formájában is meg-  
tartható a 2-3 párhuzamos csoport részvételével.

Az andragógia tudományával való foglalkozás a szocialista országok közül legrégebben Lengyelországban folyik és eredményei is jelentősek. A kutatás alapvető célját abból vezették le, hogy az andragógia mint tudomány a nevelési gyakorlat szükségletei alapján fejlődik és nem attól elszakítva, vagyis azért születik, hogy a gyakorlatot szolgálja. Azt a dialektikus elvet fogalmazták meg önmaguk számára, hogy a felnőttoktatás fejlődése az andragógiai kutatások haladásától függ /bár nemcsak attól/ és megfordítva, az andragógia fejlődése az oktatási tevékenység állandó fejlődésén alapul.

Alapelvük megfogalmazásából külön kiemelték, hogy az andragógia nemcsak a felnőttoktatás elmélete, hanem a felnőttnevelésé általában, a felnőttek nevelésével pedig olyan intézmények is foglalkoznak, amelyeket nem lehet az oktatási intézmények közé sorolni. A felnőttnevelési formákhoz sorolják például a katonai nevelést, amelynek sajátos, külön feladatai vannak, a büntető intézmények nehéz nevelőmunkáját vagy a felsőfokú iskolai nevelést.

A lengyel szakirodalomban nyomon követhető a már megtett út és a jövőbeni kutatás iránya. Miután az andragógia tárgyát a felnőttek nevelése problematikájának fogják fel, ennek megfelelően a következő alapvető kérdéseket tartják a kutatás

számára fontosnak.

- 1./ A felnőttnevelés céljainak és feladatainak elemzése  
a nevelő intézmény jellegétől függően /felnőttoktatás,  
hadsereg, börtön stb./
- 2./ A felnőttnevelés társadalmi feltételei és a külön-  
böző társadalmi csoportok nevelési szükségletei  
/ifjúság, család, öregek, falu, város, munkás-lakó-  
telepek stb./
- 3./ A felnőttnevelés pszichológiai feltételei. A felnőtt  
tanítvány pszichikai tulajdonságai általában.
- 4./ A felnőttek tanításának és nevelésének programozása  
és tervezése.
- 5./ A felnőttnevelésnek a megállapított nevelési felada-  
toktól függő folyamatai. E folyamatok alapvető tör-  
vényszerűségei és modelljei. A felnőtt emberek tel-  
jes aktivizálásának problémája a nevelőmunka folya-  
matában.
- 6./ A felnőttnevelés módszerei és formái; azok sikeres-  
ségének feltételei; a didaktikai és nevelési folya-  
matok korszerűsítésével kapcsolatos feladatok; audio-  
vizuális és egyéb eszközök alkalmazása.
- 7./ Az ifjúsági és a felnőttnevelés eredményeinek elle-  
nőrzése.
- 8./ A nevelőmunka megszervezése. Felnőttnevelési intéz-  
mények modelljei.

## 9./ Önképzés és önművelés.

Ezek általánosságban meghatározott problémák. Már magát a nevelés fogalmát is tágabb értelemben alkalmazzák, a tanítás és a szűkebb értelemben vett nevelés /erkölcsi, esztétikai, fizikai nevelés/ folyamatait egyaránt jelölve vele. Mindegyik adott problémát egy sor kisebb kérdésre osztják, attól függően, hogy a nevelés melyik szempontja érdekli őket leginkább. Bár elvükben a tanítás, tehát az értelmi nevelés összefügg az erkölcsi és az esztétikai neveléssel, de mivel a gyakorlatban rendszerint e szempontok egyike van tulsulyban, és minden probléma eltérő képet mutat, ezért ugyanazt a problémát az értelmi nevelés, az erkölcsi vagy esztétikai nevelés kérdéseként is mindig vizsgálják.

A felnőttnevelés problémáit ezen túl más aspektusokból is vizsgálják. Abból indulnak ki, hogy ezt a folyamatot vizsgálni kell a dolgozók esti iskoláiban, a levelező iskolákban, a szabadegyetemeken, a népi egyetemeken, de minden esetben több kisebb kérdésre kell bontani, hogy a kutató számára ne legyen tulságosan terjedelmes a vizsgált terület. Kutatás tárgyát képezi a szemléltetés hatékonysága, a tanulók aktivizálása, felkészültségük hiányosságainak és a tanulásban való lemaradásuk felszámolásának módja, a tanítási folyamat különböző nehézségeinek szerepe és oka, a tanulók

hozzászoktatása a tankönyvből történő észszerű tanuláshoz, az oktatás és a gyakorlati élet összekapcsolása, a tanulók élet-tapasztalatainak szerepe az oktatásban, az ifjúság és a felnőtt tanulók oktatási motivumainak befolyásolása stb.

Az andragógia tudományának meghatározásaiból kihangsúlyozzák, hogy egyrészt saját kutatásaira támaszkodik, másrészt egyéb tudományok eredményeire. A pszichológia területéről a felnőtt emberek pszichikai folyamataira vonatkozó ismereteket használja fel, de nemcsak a felnőtt ember életszakaszainak és az azokban végbemenő változásoknak elemzését, hanem a tudati folyamatokat érintő kutatásokat is /gondolkodás, magatartás, az érdeklődés fejlődése, motiváció, érzelmi fejlődés/, valamint a nevelési folyamatban szerepet játszó egyéb jelenségekre vonatkozó ismereteket. Véleményük szerint az andragógia segédtudományként használja fel a társadalompszichológiát és a szociológiát is, amelyek megmutatják, hogyan kapcsolódik az ember társadalmi környezetéhez, és hogyan változik személyisége a környezet hatására. Megítélésük szerint e tudományok eredményei különösen fontosak az andragógia számára, de ezen túlmenően nem mellőzheti egyéb tudományok eredményeit sem, mint pl. a fiziológia, logika, filozófia stb.

Az andragógia tudomány művelői ugyanakkor figyelmeztetnek, hogy az andragógia igyekszik a fenti tudományok eredményeit a felnőtt ember nevelésének szükségleteihez alkalmazni, és olyan szintézis kialakítani,

amelyet saját kutatásainak eredményeivel egészít ki. Az andragógia ugyanis nem korlátozódik más tudományok kutatási eredményeinek adaptációjára, huzzák alá, hanem önálló kutatásokat is folytat. Az előtte álló problémák rendkívül összetettek, és vizsgálatuk a nevelési folyamat valamennyi kérdésének figyelembevételét igényli. Az említett tudományokat - mint például a pszichológiát és a szociológiát -, amelyek e folyamatnak csak egyes kérdéseit kutatják, fontosnak tekintik, de eredményeik adaptálását csak áttételesen képzelik el. Az andragógiai kutatásoknál minden esetben figyelembe kell venni az olyan tényezőket is, mint az emberek egészségi állapota, higiéniai körülményei, gondolkodási képessége, érdeklődése, cselekedetei motivumai, létezésének társadalmi körülményei stb. Mindebből levonják a végkövetkeztetést, az andragógiát az egyes nevelési problémák sokoldalú felfogása jellemzi.

Az utóbbi időben a legtöbb vita arról folyt, hogy hogyan alkalmazható az andragógia a nevelési gyakorlatban? A vélemények megegyeznek abban, hogy az andragógia lehetővé teszi, hogy az oktatási dolgozók jobban és mélyebben megértsék feladataikat, megmutatja azokat a törvényszerűségeket, amelyektől függnék a nevelési folyamatok, meghatározza az egyes módszerek sikeres alkalmazásának feltételeit, rámutat az egyes nevelési folyamatok közötti összefüggésekre,



aminek révén az oktatásban dolgozó céltudatosabban és észszerűbben működhet, és nagyobb esélye van a kívánt cél elérésére.

Az egyik tanulmányban<sup>1</sup> pl. a következő olvasható:

" Ismeretes például az, hogy az oktatási munka célja a felnőtt ember és az ifjúság nevelése. A "nevelés" szót természetesen minden tanár és minden szülő érti. Mégis ha felelniük kellene arra a kérdésre, hogyan értelmezik ezt a szót, valószínűleg kiderülne, hogy nem tudják azt kellőképpen megmagyarázni. Ezért szükséges a nevelés lényegének elméleti ismerete is, tehát tisztában kell lenni azzal, hogy a nevelés az ember személyiségének alakítása, amiben a tudatosság és a szándékosság mellett a véletlen is szerepet játszik; hogy a nevelés a személyiség sokoldalu alakítása: a gondolkodás, a közösségi érzés, az erkölcsiség és a szépérzék fejlesztése éppugy, mint az egészséges fizikumé, a szakmai nevelés tágabb területéről már nem is beszélve. Az elmélet tehát lehetővé teszi, hogy az oktatási dolgozó a probléma egészét lássa, és fel tudja mérni, hogy mi az, amit ezen a területen tennie lehet. Mivel a szocialista nevelés célja a személyiség sokoldalu fejlesztése, az az oktató, aki teljesen megérti a "nevelés" fogalmát, nem válik egyoldaluvá, mert e fogalom megértése arra készíti, hogy a lehetőségek határain belül változatossá tegye munkáját, és a legjobban nevelje azokat az embereket, akikkel dolgozik. A kérdés elméletileg megalapozott megértése eloszlatja azokat a helytelen nézeteket,

amelyek szerint a nevelés verbális moralizálás vagy bizonyos nézetek rákényszerítése másokra."

Egy másik tanulmányban<sup>2</sup> viszont ez olvasható: "A nevelőnek olyan fogalmakkal is tisztában kell lennie, mint amilyen például az értelmi nevelés vagy az esztétikai nevelés. Ezeket a részletkérdéseket elméletileg meg kell oldania ahhoz, hogy tudja, milyen feladatok következnek ezekből a gyakorlatban. Ha például teljesen megérti, melyek az értelmi nevelés feladatai, és ha tudja, hogy ezek egyike a felnőtt ember érdeklődésének fejlesztése, tudnia kell azt is, hogy ez a gyakorlatban mit jelent, milyen tevékenységet kell folytatnia, milyen sorrendben és milyen körülmények között ahhoz, hogy a kívánt eredményt elérje."

A fenti példák bizonyítják a lengyelek andragógiai felfogását és azt, ahogy annak szerepét értelmezik a felnőttek nevelésének elmélyítésében és magasabb szintre emelésében.

Az andragógia tudományának legnagyobb problémáját abban jelölik meg, hogy nem lehet az elméletből minden nehézség megoldására kész recepteket várni, mivel minden nevelési szituáció eltérő és sajátos; mindegyik különbözik a másiktól, ha csak annyiban is, hogy minden esetben más személyekkel, más jellemvonásokkal van dolgunk, aminek következtében minden esetben másként kell cselekednünk.

A helyzeteknek ez a különbözősége az elmélet általános utasításainak alkotó alkalmazását igényli a neveléssel foglalkozóktól. Az oktatónak képesnek kell lennie arra, hogy valami újat találjon ki a helyzetadta igényeknek megfelelően.

Az elmúlt években elért kutatási sikerek eredményeként már bizonyos nevelési folyamatok modelljei megfogalmazódtak. Így például a gondolkozás felébresztésére és alakítására a problémafelvető didaktikai megoldást ajánlják, és egyuttal meghatározzák ennek a tanítási folyamatnak a módját is, lényegében tehát megadják az önálló gondolkozás készségét fejlesztő tanítás modelljét. Sokat foglalkoznak azzal: hogyan lehet például a népművelési munkában résztvevők érdeklődését felkelteni egy meghatározott terület - történelem, természet, művészet, festészet, zene, költészet, technika stb. - iránt, és nem passzív, hanem tevékeny érdeklődést, ami ösztönzi őket. Megfelelően megvizsgált és kipróbált tapasztalatok alapján e folyamatok különféle modelljeit állították fel hipotézisszerűen. Az elméletnek az a feladata, hogy a modellben javasolt folyamat lényeges vonásait és használhatóságának feltételeit meghatározza. Sok didaktikai és nevelési folyamat-modelljük érdemel figyelmet.

Az említett modellek tudományos kidolgozása csak a gyakorló népművelési és oktatási dolgozók segítségével volt lehetséges, az elméletnek az élethől és annak tapasztalataiból kell kinőnie. Kevés olyan tudományos dolgozó van Lengyelországban is, aki csak andragógiával foglalkozik. Annál több

azoknak a népművelőknek és oktatómunkát végzőknek a száma, akik akár a dolgozók iskolájában, a szabadegyetemeken, könyvtárakban, művelődési házakban vagy klubokban végeznek tudományos igényű munkát is. A munkák irányítói fontosnak tartják, hogy a gyakorlat tapasztalatainak leírása pontos legyen: jellemezze a munka körülményeit, a helyzetet, a nehézséget és megoldásának koncepcióját, a tevékenység folyamatát és a nehézség legyőzését megkönnyítő vagy megnehezítő körülményeket. Az egyes tények leírásának elemzése alapján igyekeznek megállapítani a jelenségek törvényszerűségeit és a helyes viselkedés felépíthető modelljeit.

Az elméleti kutatások nagy súlyt fektetnek a kulturális és oktatási munka dolgozóinak aktivizálására, mivel elképzelésük szerint az kedvezően befolyásolja a résztvevőket, és közvetlenül biztosítja az elmélet és gyakorlat kapcsolatát. Az aktivizálás fontos formájának tekintik a vitákat, kiindulópontnak valamilyen helyzetet vagy eseményt tartanak.

Az irányítás abból indul ki, hogy a különböző helyzetek leírása a kialakuló vita kiindulópontjaként nagyon értékes nemcsak az elméleti munka, hanem a tanítás és a nevelés számára is. Ugyanakkor rámutatnak, hogy ennek a didaktikai formának az alkalmazása komoly nehézségeket is jelent, mert nem lehet mindig megfelelő helyzetet kitalálni és azt hitelesként elfogadtatni. A leghelyesebb ezeket a szituációkat közvetlenül az életből meríteni, ehhez azonban szisztematikus megfigyelésekre, kutatásokra van szükség.

Az ilyen vita útján történő aktivizálás egyaránt szolgálja bizonyos fogalmak és feladatok megértését, valamint az elméleti tudás és a gyakorlat összekapcsolását. Abból az általános tapasztalatból indulnak ki, hogy az emberek általában nem tudják tudásukat összekapcsolni munkájuk szükségleteivel. Ezért a különböző helyzetekkel kapcsolatos vita - amennyiben jól vezetik azt - a résztvevőket arra szoktatja, hogy elméleti ismereteiket az ismertetett esetre alkalmazzák, tehát fontos láncszem az elmélet és a gyakorlat között.

#### A lengyel andragógiai kutatások eddigi eredményei

A háboru óta eltelt közel harminc év alatt megteremtették felnőttoktatási elméletük alapjait. A két háboru közötti időszakból nem maradt más rájuk, csak a Felnőttoktatási Intézet kiadványai, amelyek egyébként az akkori körülmények között elég sokat tettek azért, hogy megteremtsék a felnőttoktatás elméleti alapjait. Ebben az irodalomban már voltak tudományos kutatásokra támaszkodó művek, mint például I. Drozdowicz - Jurgielewiczowa és W. Okinski munkái. Ehhez a szerény háboruelőtti oktatási irodalomhoz azonban a háboru után már nehezen lehetett hozzájutni, ezenkívül a megváltozott társadalmi és politikai körülmények is új műveket igényeltek.

A háboru után meginduló kutatások és azok eredményei két csoportra oszthatók: szintetikus elméleti művekre és empirikus kutatási munkákra.

Ami az első csoportot illeti, kronológikus sorrendben először H. Radlinska "Felnőttoktatás" című műve jelent meg, amely tulnyomórészt a felnőttoktatás történetével foglalkozik. Az instruktív jellegű művek közül a felnőttoktatás elméletével foglalkozó könyvek sorozatát M. Cwiakowski "Oktatási munka felnőttek között" című munkája nyitja meg, de meg kell itt említenünk olyan gyűjteményes munkákat is, mint a K. Wojciechowski szerkesztésében kiadott "Felnőttoktatás és kultúra" /1958/ és a "Felnőtt-pedagógia" /1962/, a R. Rutkowski által szerkesztett "A népművelési és oktatási munka alapvető kérdései" című munka és a M. Zytki szerkesztésében megjelent "Felnőttoktatási munka" /1960/ című kiadvány.

1965-ben megkezdődik az elméleti könyvek sorozatos megjelenése, ami nagy változást jelent az oktatási irodalom helyzetében. Olyan könyvekre kell utalni, mint R. Wroczynski "Oktatási munka. Fejlesztés, rendszer, problematika" /1965/ című műve, F. Urbanczyk: "Felnőtt didaktika" /1965/, A. Kaminski: "Szabadidő és annak problematikája" /1965/, K. Wojciechowski: "A felnőttek nevelése" /1966/, M. Walentynowicz: "A felnőttoktatás fejlesztése és problémái a Népi Lengyelországban" /1972/ című könyve, valamint sok más kiadvány. Jelenleg tehát már rendelkeznek olyan alapvető munkákkal, amelyek a dolgozók művelődésének és oktatásának elméleti fundamentumát alkotják, valamint kielégítik azoknak a már dolgozó embereknek igényeit, akik el akarják mélyíteni szakmai tudásukat.

Ami az empirikus kutatási munkáikat illeti, ezek többnyire a felnőttek tanításához kapcsolódnak. A háboru utáni első években ezek az analfabétizmussal és a felnőttoktatási rendszerrel foglalkoztak, és sok érdekes részletkérdést felvetettek, többek között a következőket: a felnőtt tanuló személye, a dolgozók iskoláinak fiatal tanulói, a tanulók általános iskolai felkészültségének szintje a dolgozók középiskoláiban, a felnőttek tanulásának motivumai, a tanulók értelmi szintje, a látogatottság, a tanítás hatékonysága a dolgozók iskoláiban, a felnőtt tanulók családi környezete, a tanulók kudarcainak okai a dolgozók középiskoláiban, a középiskolák végzett hallgatóinak sorsa, a végzett hallgatók kísérletei főiskolákon történő továbbtanulásra, a felnőtt tanulók tanulási technikája, a tanulók véleménye tanáraikról, a felnőtt tanulók otthoni feladatai és tanulási lehetőségei, az oktatási módszerek hatékonysága stb.

A kutatási témák között gyakran szerepelt a fiatalok és a felnőttek érdeklődése. Sok olyan szociológiai munka jelzi az itt folyó kutatást, amely az ifjúság, a modern család, a dolgozó nők, az idős emberek, a lengyel falu szükségleteinek kérdéseit világítja meg. A kutatások foglalkoztak a felolvasások és előadások befogadásának kérdéseivel /W. Szewczuk/, túl keveset foglalkoztak azonban a tanfolyamok tematikájával, /pedig ezekből igen sokat szerveznek Lengyelországban/, valamint a szabadegyetemek kérdésével. A népi /intern/ egyetemek problémáival L. Tuross és D. Czosnek-Knapikowa foglalkozott.

A levelező oktatás gyakori témája a kutatásoknak.

Sok kutatás témája volt az olvasómozgalom. Kis városokban textilmunkások környezetében, fiatalok között vizsgálták ezt a kérdést, foglalkoztak a szépirodalom vidéki elterjedtségével, azzal, hogy hogyan reagál a társadalom a modern lengyel regényekre, a nagyvárosi felnőttek olvasottságával, a nők olvasási igényeivel, a könyvtáros nevelő tevékenységével.

A kutatások az önképzés problémáival is foglalkoztak: a kérdés lengyelországi történetével, a hadsereg tisztjeinek, a levelező iskolák tanulóinak önképzésével, a szakmai önképzéssel stb. A kulturtermek, klubok, művelődési házak munkájával kapcsolatban is sok munka jelent meg, - főleg T. Golaszewski kutatásait kell megemlíteni.

A fenti áttekintés szükségszerűen nagyon általános és talán nem is teljes: nem terjed ki minden olyan személyre, akik a fenti területen folytatott munkához jelentősen hozzájárultak.

A fenti áttekintés már önmagában is arról tanuskodik, hogy a háboru után eltelt időszakban sok kutatást végeztek. Mégis az eddigi kutatásokat inkább kezdeti lépéseknek tekintik a további, szélesebb körben folytatott és az alapvető kérdéseket érintő kutatásokhoz. Egyik, a problémával foglalkozó cikk<sup>3</sup> erről a következőket írja: "Felmerül az a



kérdés, melyek a legfontosabb és így sorrendben az első kutatásra váró problémák. Véleményem szerint ide tartozik több olyan probléma, amely a felnőttoktatási rendszerrel kapcsolatos. Különösen fontos azoknak a fiataloknak a problémája, akik nem tudnak illeszkedni be a társadalomba, és akik ezekben az iskolákban tanulnak. Ezekkel a fiatalokkal kapcsolatban nem a nehézségek okait kell kutatni, hiszen e területen ki-elégítő ismeretekkel rendelkezünk, hanem azt kell megállapítani, mit kell tenni azért, hogy megváltoztassák magatartásukat és az iskolai tanuláshoz való viszonyukat, hogyan egyenlőssük eltorzult személyiségük fejlődését, hogyan adjuk vissza saját képességeikbe vetett hitüket, hogyan békítsük ki őket az élettel, hogyan ébresszük fel a tanulás iránti érdeklődésüket, és hogyan segítsünk nekik megtalálni helyüket az életben. Nehéz nevelési és didaktikai probléma az, olyan kísérletek elvégzését jelenti, amelyeket megnehezíti az, hogy egyéni ráhatást igényelnek. Ezen a területen minden olyan eset figyelemreméltó, amelyben sikerült utat találni a tanulóhoz és segíteni őt abban, hogy a helyére kerüljön az életben.

Ezzel a problémával szorosan összefügg a dolgozók iskolájában a tanulók érdeklődésének felbéréstése az iskolai oktatás iránt. Az érdeklődés felbéréstése nem egy esetben az előbbi problémát is megoldja, mivel az említett fiatalok közül soknál a tanulással kapcsolatos elkedvetlenedést a korábbi sikertelenségek okozták. Az oktatási folyamatban nélkülözhetetlen a tanulók aktivizálása. Hogyan lehet ezt elérni az alap-

foku iskola szintjén, hogyan lehet tuljutni a beszélgetési módszeren, ami az iskolai gyakorlatban nem elég ahhoz, hogy a tanítást élénkitse? Hogyan lehet megszervezni a tanítási folyamatot úgy, hogy a tanulók maximálisan aktívak legyenek?

Nagyon fontos probléma a tanulók rászoktatása arra, hogy tankönyvet használjanak. Milyenek legyenek ennek a szoktatási folyamatnak a szakaszai, milyen nehézségek léphetnek fel eközben, és hogyan lehet ezeket legyőzni? Az egyes tantárgyak sajátosságaitól függően milyen eltérések mutatkoznak az oktatásban?

Sürgős kutatást igényel az oktatási programok realitásának problémája a dolgozók iskoláiban. Az eddigi felmérő kutatások arra készítetnek, hogy kételkedjünk ebben a realitásban. Ez azért fontos, mert a program irrealitása megnehezíti, sőt megakadályozza az ésszerű tanítást.

Komoly probléma a továbbképző tanfolyamok, valamint a diploma utáni tanfolyamok működése is. Ezek programja, oktatási szintje és minősége, látogatottsága, az üzemek viszonya e tanfolyamok hallgatóihoz és a tanítási eredmények kételkedést ébresztenek.

Lengyelországban népszerűek a szabadegyetemek, ezek működését azonban szinte egyáltalán nem vizsgálták /itt természetesen a publikált kutatásokra gondolok/. Mi a titka a szabadegyetemek sikerének? Ki vagy mi teszi elevenné ezeket a

foglalkozásokat, milyenek a programok és főleg a munkamódszerek? Itt elsősorban az általános tanfolyamokról van szó, nem a mezőgazdasági vagy kertészeti egyetemekről, amelyek szaktanfolyamok, vizsgákkal és szakképzettségi bizonyítvánnyal.

Valamennyi felnőttoktatási és nevelési intézmény számára fontos kérdés a fiatalok és a felnőttek viselkedésének alakítása és megváltoztatása. Ezt a problémát részben már korábban is felvetettük, amikor a nehezen alkalmazkodó fiatalokról, azok érdeklődésének felébresztéséről szoltunk. Ezzel kapcsolatban az erkölcsi magatartás sok más formájáról is szó van: az embernek emberhez való viszonyáról, a társadalomhoz, a nemzethez, más népekhez, az emberiséghez és a természethez való viszonyáról. Hogyan ébresszük fel a mások iránti jóakaratot, jóindulatot, hogyan alakítsuk ki az együttműködési készséget, a hétköznapi hazaszeretetét, a lelkiismeretességet a kötelességteljesítésben, az emberi méltóság és a társadalmi tulajdon iránti tiszteletet, más népek megbecsülését és az internacionalizmus gondolatának tiszteletét? Hogyan alakítsuk ki a házastárs iránti tisztelet és őszinteség kérdését? Hogyan fejlesszük a bátorságot és sok más társadalmi erényt?

Végül szükséges az életből vett helyzetekből olyan gyűjtemény összeállítása, amely mind az oktatás, mind a nevelés folyamatában alapja lehetne a korszerű módszerek alkalmazásának.

A fenti problémák megoldása különösen sürgős. Bizonyára vannak még egyéb fontos kérdések /például az oktatási módszerek korszerűsítése audiovizuális eszközök, technikai eszközök, oktatógépek, programozott tankönyvek stb. segítségével/, de ezek távolabbi feladatok, a rendelkezésre álló szerény kutatási erőkre való tekintettel először az említett problémákat kell hangsúlyozni."

Az idézett cikkből egyben az is kiolvasható, hogy a lengyel andragógiai kutatás gazdag programmal rendelkezik, és további ismeretekkel gazdagítja ezt a most kialakulóban lévő tudományt.

1. Oświata Dorosłych 1972. 5. szám. 134. oldal.
2. Oświata Dorosłych 1972. 6. szám. 201. oldal.
3. Oświata Dorosłych 1973. 7. szám. 395-396 oldal.



A 84377

